Serie Didácticas

Didáctica de las Ciencias del Lenguaje

Enseñar Ciencias del Lenguaje

Norma Desinano
Fernando Avendaño

HomoSapiens
EDICIONES

Desinano, Norma
Didáctica de las Ciencias del Lenguaje : Enseñar Ciencias del Lenguaje (cara), Enseñar a enseñar Ciencias del Lenguaje (ceca) / Norma Desinano y Fernando Carlos Avendaño
1a ed. - Rosario : Homo Sapiens Ediciones, 2006
298 p. ; 21x15 cm. (Didácticas dirigida por Fernando Avendaño)

ISBN 950-808-496-0

1. Formación Docente. I. Norma Desinano. II. Título
CDD 371.1

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS DEL LENGUAJE
Enseñar Ciencias del Lenguaje

© 2006 · **Homo Sapiens Ediciones**
Sarmiento 825 (s2000CMM) Rosario · Santa Fe · Argentina
Telefax: 54 0341 4406892 / 4253852
E-mail: editorial@homosapiens.com.ar
Página web: www.homosapiens.com.ar

ISBN-10: 950-808-496-0
ISBN-13: 978-950-808-496-5

Diseño editorial: Adrián F. Gastelú – Ariel Frusin
Diseño de tapa: Lucas Mililli

Esta tirada de 2000 ejemplares se terminó de imprimir en agosto de 2006
en **Talleres Gráficos de imprenta Editorial Amalevi**
Mendoza 1851/53 • 2000 Rosario • Santa Fe • Argentina

Índice

Presentación 7

Prólogo 9

Primera Parte:
Enseñar Ciencias del Lenguaje: prácticas y conocimientos 13

1. Comprensión y producción de textos orales en el aula 15
   Fernando C. Avendaño

2. Lectura y escritura 45
   Fernando C. Avendaño

3. Conocimientos lingüístico-discursivos en la educación básica y media 83
   Norma B. Desinano

4. Las acciones didácticas 125
   Norma B. Desinano

PRESENTACIÓN

La *Serie Didácticas* se suma a la impostergable tarea de contribuir al mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Es decir, constituye una "propuesta de recursos fundamentados" para fortalecer la formación de los educadores, pensada para aportar a la adquisición, el descubrimiento y la construcción de los saberes priorizados en los diferentes campos disciplinares de los currículos actuales.

Nuestra pretensión es que se convierta en una ayuda para las tareas de planificación, planteamiento de estrategias y evaluación de los alumnos y del propio proceso de enseñanza, a la vez que se vuelva una herramienta eficaz para resolver los problemas con que nos enfrentamos diariamente en nuestro quehacer educativo.

Entendemos que se trata de un proyecto que jerarquiza las ofertas y los recursos puestos al alcance de los docentes –pues presenta los avances, tanto en la investigación disciplinar como en la pedagógica y didáctica–, elaborado por reconocidos profesores. Proyecto que cuenta con una sólida fundamentación teórico-metodológica, pero, a la vez, con un lenguaje directo y claro, con abundantes ejemplos extraídos de la realidad de las clases, y con propuestas directamente aplicables en el aula, que permitirán diversificar el tipo de actividades que habitualmente llevamos a cabo en nuestro trabajo.

La propuesta intenta responder a la constante actualización científica y didáctica de quienes estamos implicados cotidianamente en la educación

de nuestros alumnos, pero también incluye la consideración de la enseñanza de las disciplinas en las aulas de formación de docentes, sugiriendo nuevas iniciativas, invitando a la indagación permanente y brindando formas prácticas y operativas de aplicar los principios de renovación que alejan el ejercicio de nuestra profesión de una rutina tan previsible como aburrida.

Esta serie, que atiende una amplia variedad de temas de viva actualidad, está dirigida, en suma, a todos los colegas –sensibles hacia esa dimensión creativa que debe rodear el proceso didáctico– buscadores de criterios propios y amplios para incorporar a sus programas, sus clases y los materiales que elaboran.

Esperamos que nuestras metas se cumplan.

PROF. FERNANDO AVENDAÑO
Director

PRÓLOGO

Todo libro que se presenta como una Didáctica de la Lengua implica por parte de quien lo escribe un alto nivel de compromiso en la medida en que mínimamente algunos de los aspectos tratados pueden llegar a las aulas a través de las acciones de los docentes. Por otra parte, y en relación con quienes son los lectores, un libro de este tipo crea expectativas, muchas veces muy superiores a lo que la lectura del libro propone.

Este libro está escrito con una profunda conciencia del compromiso, en un momento en que las críticas y los cambios, los ataques y las defensas, son moneda corriente en un medio muy sensibilizado a los problemas que sin duda presenta hoy el sistema educativo, pero cuyo surgimiento se remonta a muchos años atrás. Los problemas didácticos no cambian demasiado, lo que cambia es la contextualización de la escuela, de los docentes y de los alumnos, y las formas en que se intenta resolver a los mismos problemas encuadrados en circunstancias totalmente diferentes. Este ha sido el punto de partida para seleccionar los problemas que tratamos, para elegir las modalidades de presentación y para impedir que el texto se convierta en una propuesta unidireccional, fuertemente estructurada y rígidamente encuadrada.

Apenas se perciben en una sociedad los síntomas de un fracaso a partir de instancias de apertura que fracasan por muchos motivos –a veces ajenos totalmente a las características de la propuesta–, suele surgir una fuerza opuesta que pretende modificar a través de una vuelta atrás, que no

reconoce lo ocurrido en el *mientras tanto* y al mismo tiempo idealiza un pasado que nunca fue tan bueno como lo recordamos, aunque tuvo, indudablemente sus puntos positivos. Es por esto que hemos tratado de resguardar en todo momento un equilibrio dinámico entre aquellas cosas que creemos constituyen aportes positivos al trabajo en el área, no importa cuán reconocidos o novedosos sean. La inclusión de estos aportes –puntos de vista, estrategias de trabajo, conceptualizaciones teóricas– se ha realizado sobre la base de considerar en qué medida se combinan coherentemente entre sí para abrir posibilidades de trabajo y de qué manera permiten cumplir los objetivos mayores del Área: *que el alumno hable, escuche, lea y escriba, es decir, que sea competente en la realización de prácticas lingüístico-discursivas, y que al mismo ponga en evidencia sus saberes sobre la lengua y los conocimientos específicos respecto de ésta.*

Hemos tratado de no olvidar en ningún momento que estamos haciendo una propuesta y que son los formadores de docentes y los docentes quienes realmente juegan el papel fundamental en las instancias de trabajo en el aula. Creemos, sin embargo, que nosotros, por decir ciertas cosas y realizar determinadas propuestas, también estamos ex/poniéndonos a la discusión y a la crítica, y que si esto ocurre será bueno, porque nuestro trabajo no habrá sido tomado como recetas a seguir sino como lo que son: propuestas a pensar, modificar, llevar a la práctica o desechar.

Los destinatarios del libro son tanto docentes en ejercicio como en formación y, por supuesto, los formadores de docentes. Dadas estas dos caras de la realidad que pretendemos tener en cuenta –la instancia de formación y la del trabajo en los distintos niveles de enseñanza–, hemos tratado de vincular las propuestas concretas con sus sustentos teóricos, de modo tal que pueda explicarse en cada caso por qué se elige una u otra orientación para el trabajo en el aula. El libro, además, presenta una estructura en la que ciertos capítulos han sido pensados, en principio, para los formadores de docentes, en tanto que los restantes pueden ser material de lectura para los docentes en ejercicio y en formación. Sin embargo, consideramos que esa Primera Parte del libro: "Enseñar Ciencias del Lenguaje: Prácticas y conocimientos", puede ser empleada –con la guía del formador de docentes– como un complemento en relación con la bibliografía científica que

los alumnos docentes, o los docentes en cursos de capacitación, leen habitualmente.

No hemos abundado en la bibliografía científica de referencia ya que consideramos que los formadores de docentes realizan sus propias elecciones, aunque hemos incluido algunas obras que consideramos fundamentales; otras obras mencionadas tienen un lazo más estrecho con las propuestas didácticas. En uno y otro caso hemos colocado una marcación especial (📖) junto a aquellas obras que consideramos que, total o parcialmente, deberían ser leídas por los docentes y futuros docentes.

LOS AUTORES
Rosario, agosto de 2006

Primera Parte

Enseñar Ciencias del Lenguaje: prácticas y conocimientos

1. Comprensión y producción de textos orales en el aula.
2. Lectura y escritura.
3. Conocimientos lingüístico-discursivos en la educación básica y media.
4. Las acciones didácticas.

1. Comprensión y producción de textos orales en el aula

En una sociedad no existe comunicación sin oralidad, aun cuando esta sociedad otorgue un gran lugar a lo escrito para la memorización de la tradición o la circulación del saber. El intercambio social demanda un correlato de gestos y de cuerpos, una presencia de voces y de acentos, marcas de pausas y pasiones, toda una jerarquía de informaciones complementarias, necesarias para interpretar un mensaje más allá del simple enunciado: rituales de acceso y de saludo, registros de expresión elegidos, matices agregados por la entonación, por movimientos del rostro. Necesita ese grano de la voz por el cual el locutor se identifica y se individualiza, y esta manera de lazo visceral, fundador, entre el sonido, el sentido y el cuerpo.

MICHEL DE CERTEAU, en *Magadan*, (1994:34).

La oralidad es parte intrínseca de la naturaleza humana. Aún cuando los seres humanos han habitado la Tierra por más de 30.000 años, recién encontramos registros escritos hace unos 4.500 años aproximadamente. Además, las investigaciones sobre historia de la escritura (CATRILEO, 2000) señalan que recién a partir de los últimos 1500 años la escritura ha adquirido el valor comunicativo que actualmente le asignamos. Por otra parte, entre las aproximadamente 3000 lenguas registradas en la década de los 90, apenas 78 de ellas cuentan con un acervo de literatura escrita y muchas de ellas no han incorporado la escritura como sistema alternativo de comunicación y de representación (SHUTER, 1991).

Tal vez por ese carácter natural y universal, la oralidad nunca guardó el mismo prestigio que tiene la escritura en la sociedad a la que pertenecemos, aunque esa lengua nos ha hecho a los hombres lo que somos. Sin ella no existiría gran parte de nuestra cultura, no habría educación y mucho menos sociedad (una estructura construida sobre la base de relaciones generadas por el habla).

En consecuencia, durante mucho tiempo se pensó que la función prioritaria de la escuela básica era enseñar a leer, a escribir y a realizar las operaciones elementales.

Esta limitación es señalada de manera certera por Carlos Lomas:

[...] en las aulas casi nunca se habla, [...] en las aulas casi nunca se enseña que los textos tienen una textura y una contextura y que es en el uso donde es posible atribuir sentido a lo que decimos cuando al decir hacemos cosas con las palabras.

Quizá el síntoma más claro de estas formas de hacer en las aulas de lengua lo constituya la ausencia en los programas de enseñanza, y casi siempre en las prácticas pedagógicas, de contenidos referidos al discurso oral y de tareas de aprendizaje orientadas al fomento de la competencia oral del alumnado. El conocimiento formal del sistema de la lengua y la corrección normativa de los usos ilegítimos de los alumnos y de las alumnas ocupan un tiempo casi absoluto en nuestras aulas en detrimento de una enseñanza orientada a la adquisición de las estrategias discursivas que nos permiten saber qué decir a quien y qué callar, cuándo y cómo decirlo, cómo otorgar coherencia o textura a los textos que construimos y cómo adecuarlos –contextura– a las diversas situaciones comunicativas en las que intervenimos en nuestra vida cotidiana. Y pese a que el habla, tan cotidiana, tan diversa, tan espontánea o tan regulada, está como el oxígeno y el nitrógeno en el aire que respiramos y en casi todos nuestros juegos de lenguaje.

No conviene olvidar algo tan evidente como que los actos de habla (los usos orales de la lengua) forman parte de la conducta comunicativa más habitual entre las personas: al hablar intentamos hacer algo, el destinatario interpreta (o no) esa intención y sobre ella elabora una respuesta, ya sea lingüística o no lingüística.

[...]

[D]urante demasiado tiempo ha arraigado entre el profesorado la idea de que los USOS orales se adquieren de forma natural a tempranas edades por lo que, si los niños y las niñas ya saben hablar cuando acuden a la escuela, si en circunstancias normales son capaces por sí mismos de ir adquiriendo y desarrollando las estrategias necesarias para comprender y expresar cualquier tipo de

mensaje oral, entonces no tiene ningún sentido que el aprendizaje idiomático se oriente hacia tales menesteres.

Hay indicios, sin embargo, de que las cosas están cambiando. En [...] las últimas décadas la evolución de las ciencias del lenguaje pone de relieve el auge de disciplinas como la pragmática, la sociolingüística, la etnografía de la comunicación, el análisis del discurso y la psicología del lenguaje de orientación cognitiva. Tales teorías sobre el uso lingüístico han comenzado a interesarse por el modo en que ocurren en la vida real los intercambios comunicativos, por la forma en que se producen los fenómenos de la expresión y de la comprensión entre las personas, por cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje y por el papel que juega en todos esos procesos la interacción social. En segundo lugar, en el campo pedagógico las actitudes respecto a los usos de la lengua comienzan a cambiar... <y a insistir>... *una y otra vez en la conveniencia de una mayor atención pedagógica al desarrollo de la lengua oral en la escuela ya que, si bien es cierto que los niños y las niñas "ya saben hablar" al comenzar su vida escolar, no lo es menos que tal competencia oral les vale tan sólo para las situaciones comunicativas más habituales en la infancia pero se revela como insuficiente o inadecuada en contextos más complejos de comunicación donde se requiere un uso más formal y elaborado de los recursos de la lengua.*

[...]

De ahí que el cambio en la educación lingüística de la infancia, la adolescencia y la juventud deba comenzar por ponernos de acuerdo en algo tan evidente como que nada es más ajeno a la clase de lengua que el silencio: el habla de las personas debe entrar en las aulas de forma que sea posible [...] recuperar la palabra en la clase de lengua. Porque si bien es cierto que todos somos iguales en lo que se refiere a nuestra capacidad innata para adquirir y aprender las reglas del lenguaje, no es menos cierto que [...] también somos desiguales en el uso [...]. Por todo ello, la educación lingüística debe contribuir al desarrollo de las capacidades comunicativas de los aprendices de forma que les sea posible avanzar, con el apoyo pedagógico del profesorado, hacia una desalienación expresiva que les permita comprender y expresar de forma adecuada los diversos mensajes orales que tienen lugar en ese complejo mercado de intercambios que es la comunicación humana y adoptar actitudes críticas ante los usos y formas que denoten discriminación o manipulación entre las

personas. Hablar en clase: por paradójico que parezca, he ahí el reto innovador que nos aguarda (LOMAS, 1994: 14-17).

Esta nueva perspectiva anunciada por Lomas viene a superar una visión tradicional y limitada de la función de la escuela y a resolver algunas cuestiones muy problemáticas, por varias razones:

- el niño inicia actualmente su escolarización a una edad cada vez más temprana y entonces, en el contexto escolar, el lenguaje oral continúa desarrollándose;
- las investigaciones recientes en la didáctica de la lengua oral muestran que su enseñanza es indispensable para que los alumnos aprendan a tomar la palabra en público, a participar, lo cual es una garantía para el ejercicio de la ciudadanía en los países democráticos;
- la enseñanza de la comprensión y de la expresión oral resulta esencial para brindar igualdad de oportunidades, es decir, para acortar la brecha cultural y lingüística entre los alumnos. Sin un tratamiento sistemático de la oralidad los alumnos sólo pueden valerse de lo que aprenden en casa, y quienes provienen de grupos sociales desfavorecidos no disponen de las mismas posibilidades que otros para aprender a debatir en público;
- la expresión oral es uno de los instrumentos fundamentales para el desarrollo de los otros aprendizajes escolares. Comprender y producir textos orales y estar en condiciones de intervenir en los intercambios en clase resulta fundamental para transitar exitosamente por la escolaridad.

En síntesis:

Si bien es cierto que los alumnos ingresan a la escuela con un desempeño aceptable en la lengua oral coloquial y familiar –que depende de sus condiciones personales y de su contexto sociocultural– la escuela debe desarrollar y enriquecer esa lengua incorporando la **lengua estándar** y, dentro de ella, los registros más formales.

Según sea la situación comunicativa en que se inscribe, la lengua oral ofrecerá una serie de variaciones regionales, sociales, generacionales, de género y de registro. De allí que uno de los objetivos de la escuela sea favorecer la comprensión, la producción y la valoración de la lengua oral en su heterogeneidad.

La vida cotidiana y el mundo académico y laboral exigen la escucha atenta, el ejercicio de la palabra y la percepción crítica de los mensajes, tanto en la **comunicación directa** como en la **mediatizada**. De ahí que resulte indispensable proveer a los alumnos variedad de intercambios orales (conversación, exposición, debate, etcétera) y favorecer la reflexión sobre las características propias de este tipo de comunicación (importancia de elementos paralingüísticos y no lingüísticos, idiolectos, relación con el contexto, intencionalidades y tramas, etc.).

El marco referencial para enseñar la lengua oral, en consecuencia, debe nutrirse de los conocimientos ideacionales y procesuales que posibilitan la interacción lingüística.

Nos ocuparemos detenidamente de las cuestiones esbozadas hasta aquí.

Lenguaje humano y oralidad

En las culturas ágrafas, todos los eventos sociales tienen su representación simbólica mediante la actividad oral. En esas sociedades la memoria cumple una función importantísima, porque todo el saber acumulado y la herencia cultural se mantienen, se recrean y se socializan mediante intercambios muy ritualizados (refranes, máximas, dichos, parábolas, proverbios, aliteraciones, salmos, etc.). La comunicación oral es eje de toda la vida social y constituye una actividad generalizada y primordial, insustituible para la supervivencia y para el desarrollo comunitario.

En nuestras sociedades, en las que se conjugan la oralidad y la escritura, la primera forma parte de un quehacer permanente en el que debemos

distinguir la **oralidad secundaria** y la **terciaria**, por contraste con la **oralidad primaria**, propia de las culturas anteriormente mencionadas.

La oralidad primaria y la secundaria han sido caracterizadas por Walter Ong (1987). La **oralidad primaria** es propia de las culturas iletradas, donde no existe ni la más remota posibilidad de contacto con lo escritural; la **secundaria** surge en la era moderna, a partir de los medios de comunicación (radio, teléfono, televisión y otros aparatos electrónicos), que para su existencia y funcionamiento dependen de la escritura y la impresión. Sostiene Ong:

> *Llamo "oralidad primaria" a la oralidad de una cultura que carece de todo conocimiento de la escritura de la impresión. Es "primaria" por contraste con la oralidad secundaria" [...]. [...] Hoy en día la cultura oral primaria casi no existe en sentido estricto puesto que toda cultura conoce la escritura y tiene alguna experiencia de sus efectos.* (ONG, 1987: 20).

La **oralidad terciaria**, propia de nuestro tiempo, es la que permite la combinación de la escritura, la imagen y la voz, a través de los hipermedios, a la manera de un montaje audiovisual interactivo.

> *Por analogía con lo que Ong denomina "oralidad secundaria", hablaremos de oralidad terciaria como forma de lengua hablada que aparecerá en los medios telemáticos y electrónicos, en los "hipermedios". Los hipermedios, la conjunción de los multimedios (texto, imagen, sonido, vídeo en movimiento, etc.) en una trama hipertextual, suponen un cambio de soporte para la percepción y la comunicación tan radical como el cambio del medio oral al escrito* (ABAITUA, 1997).

Oralidad espontánea y oralidad formal

En los intercambios orales que realizamos a diario adaptamos el lenguaje a la situación comunicativa en la que nos encontramos. Es decir, nos valemos de distintos **registros de habla**. Así, podremos reconocer un

amplio espectro que va de las **comunicaciones cotidianas** más inmediatas, espontáneas e informales, con un propósito utilitario, de convivencia (saludos, despedidas, agradecimientos, presentaciones, peticiones), a otras comunicaciones más o menos elaboradas en cuanto a su contenido y **grado de planificación** o **formalidad**, sin olvidar, como ya se anunció, la existencia de las tecnologías de la comunicación y de la información.

Las **situaciones informales** tienen lugar entre interlocutores que tienen relaciones simétricas. Por ejemplo: dos amigos conversan en un café sobre sus vacaciones.

Las **situaciones formales** implican relaciones jerárquicas o asimétricas entre los interlocutores. Por ejemplo: un empleado se entrevista con su jefe.

No obstante, el registro informal puede usarse en situaciones donde la relación entre los hablantes es asimétrica. Por ejemplo, los niños se vinculan coloquialmente con sus padres, aunque la relación entre ellos no sea simétrica. Es decir, que la formalidad o la informalidad en el registro dependen, en gran medida, de la confianza que existe entre los interlocutores.

Esta distinción supone características diversas entre cada una de esas situaciones. Álvarez Angulo (2001) plantea de la siguiente manera las diferencias entre la oralidad espontánea y la oralidad formal:

Espontánea	Formal
• Escaso respeto de los turnos de habla. • Frecuentes interrupciones. • Solapamientos[1] largos. • Rapidez de habla. • Redundancia léxica • Vulgarismos. • Coletillas[2].	• Respeto de los turnos de habla • Escasas interrupciones • Solapamientos breves. • Pausas al hablar. • Precisión léxica. • Riqueza léxica y tecnicismos. • Escasas coletillas.

1. **Solapamientos:** superposiciones en el uso de la palabra.
2. **Coletillas:** Expresiones o palabras que, como apoyo, se repiten insistentemente en las conversaciones.

Espontánea	Formal
• Apoyaturas paralinguísticas y no lingüísticas. • Comodines[3]. • Rellenos[4]. • Anacoluto[5] y rupturas sintácticas.	• Escasas apoyaturas no lingüísticas. • Ausencia de comodines. • Ausencia de rellenos. • Inexistencia de anacolutos y rupturas sintácticas.

Detengámonos en aquellos intercambios orales espontáneos y formales que deben ser objeto de estudio en la escuela.

En principio nos referiremos a los textos orales **monologales**, es decir, los ejecutados por un solo hablante, y luego a los **dialogales** y **polilogales**, es decir, a los ejecutados por dos y más hablantes, respectivamente.

a) Textos orales monologales

Relato oral

El relato oral cotidiano, una de las formas más básicas de la interacción comunicativa, está vinculado al simple propósito de "hacer saber" una historia, un acontecimiento, una experiencia o un conocimiento. La narración se acompaña de técnicas vocales y movimientos corporales.

Esposición oral

Es un tipo de intervención oral cuya finalidad es informar o dar a conocer una idea, hipótesis, opinión o concepto, mediante un lenguaje preciso y una estructura ordenada.

---

3. **Comodines:** Palabras o expresiones que sirven para diversos fines en función de las circunstancias.
4. **Rellenos:** palabras o expresiones innecesarias con las que se alarga un enunciado
5. **Anacolutos:** construcciones defectuosas por falta de congruencia sintáctica entre los elementos iniciales de una expresión y los que le siguen, porque se deja inconclusa o porque se cambia el sujeto después de un inciso.

Una exposición efectiva consta de las siguientes instancias:

- **Introducción:** propicia un ambiente adecuado para la exposición del tema: permite captar la atención del auditorio, despierta su interés por el contenido del tema, los motiva a "estar" realmente (atendiendo y participando). Para ello se puede apelar a la revisión de conocimientos previos, aludir a acontecimientos de actualidad vinculados con el tema, presentar anécdotas o referencias humorísticas, brindar ejemplos, plantear interrogantes disparadores, etcétera.
- **Desarrollo del tema:** consiste en la exposición gradual del contenido, lógicamente ordenado, como forma de asegurar la continuidad y la progresión temática. Así pues, es importante que las ideas estén conectadas entre sí y no simplemente yuxtapuestas, que se perciba un hilo conductor o argumental. Una exposición se comprende mejor cuando parte de las ideas más generales para ir adentrándose en los detalles.
- **Cierre:** el cierre es algo más que un rápido resumen de los contenidos manejados en la exposición. Aparte de unir los puntos más importantes y de actuar como eslabón entre el conocimiento presente y el pasado, el cierre debe asegurar que se haya alcanzado el objetivo previsto.

Conferencia

Se trata de una exposición amplia, de cierta profundidad, que realiza un experto en determinado tema, como resultado de sus reflexiones, y producto de una sólida investigación, destinada a un público más o menos informado e interesado en el asunto.

b) Textos orales dialogales y polilogales

Conversación y diálogo

A menudo, **conversación** y **diálogo** son términos intercambiables. Sin embargo no deberían considerarse sinónimos, según Bobes (1992). Para esta autora la conversación es más abierta, carece de requisitos previos,

generalmente se improvisa y puede tratar cualquier tema que surja espontáneamente; en cambio el diálogo es más cerrado, mantiene unidad temática, y las condiciones, lejos de estar impuestas por los interlocutores, son inherentes al propio proceso dialógico.

Tales características diferenciales se ponen de manifiesto en las definiciones que el diccionario aporta de ambos términos. La **conversación** es definida como la "acción de hablar una o más personas con otra u otras de manera familiar o coloquial" y el **diálogo**, como la "conversación entre dos o más personas que, alternativamente, manifiestan sus ideas o afectos". Podríamos decir, entonces, que la conversación es una actividad principalmente lúdica, sin fines trascendentes, que ofrece un alto grado de libertad, mientras que el diálogo es una actividad con un propósito definido y mayor normatividad.

Recurramos a la teoría para reforzar estas apreciaciones sobre la conversación:

> *las conversaciones son, por así decirlo, la 'forma básica' de la interacción lingüística. Las reflexiones que fundamentan esta afirmación no sólo atañen a la historia de la lengua (sin duda, el diálogo cotidiano precedió a otras formas del 'hablar' y con toda seguridad a las formas de comunicación escrita), sino que también nos basamos en criterios sistemáticos, es decir, estructurales y funcionales. En primer lugar, en la conversación no puede haber restricciones categoriales para los participantes: en determinadas situaciones todo hablante puede participar y participará regularmente en las conversaciones. Por lo demás, no existen restricciones fijas de contenido: en principio una conversación puede tratar de cualquier cosa, si bien existen restricciones semánticas específicas para conversaciones específicas. Tampoco hay limitaciones pragmáticas: en principio, en una conversación pueden darse todos los tipos de actos de habla. Por último, no existen restricciones en cuanto al contexto social: la mayoría de los contextos permiten sostener una conversación. Por tanto, se puede generalizar diciendo que la conversación es la forma elemental de conservación y control de estructuras sociales en la interacción en el micronivel, es decir, en el nivel de la relación directa entre participantes* (VAN DIJK, 1983: 257).

Ahora, para caracterizar el diálogo:

En la interacción lingüística bilateral sucesiva existen, por definición, varios hablantes, cuyos enunciados/actos de habla van alternando. Esta compleja secuencia de acciones sólo es aceptable como interacción si se cumplen las demás condiciones cognitivas habituales: cada hablante debe tener conciencia de la presencia de las demás (y naturalmente también de sus enunciados), y los hablantes deben 'orientar' mutua e intencionalmente sus actos de habla de manera que cada una de las partes tenga la intención de 'modificar' mentalmente y acaso también socialmente a la otra mediante los respectivos actos del habla. En otras palabras: un oyente debe partir del supuesto de que un hablante tiene tales intenciones y propósitos con respecto a él (y que no habla 'casual' o 'involuntariamente'), mientras que el hablante, por su parte, puede suponer que el siguiente acto de habla del oyente (dirigido al hablante) también deberá interpretarse en función de la modificación mental provocada por el acto de habla anterior, es decir: como reacción a lo expresado por el hablante (VAN DIJK, 1983: 250-251).

No obstante estas diferencias, ambos son recursos necesarios para llegar a la negociación y a los acuerdos respectivos que exigen los asuntos humanos.

Coloquio

Se trata de una reunión de especialistas o expertos en un determinado tema, en la que no hay un expositor central, por cuanto todos participan en la tarea común de tratar un asunto muy bien acotado y definido por el grupo. Se realiza ante un público específico a fin de ofrecer diversas opiniones sobre el tema.

En sentido habitual, el término coloquio se aplica a la conversación sostenida, ordinariamente después de una conferencia, entre el conferenciante y los asistentes, en torno al tema expuesto.

Discusión y debate

La **discusión espontánea** es una interacción que se caracteriza porque implica la divergencia o controversia en torno a un tema.

La **discusión formal** tiene lugar cuando un grupo de pares se reúne para tratar un tema o asunto de interés común, en deliberación libre e informal, dirigido por un coordinador quien introduce el tema, formula la primera pregunta, estimula y guía sin presionar, otorga la palabra, pide fundamentaciones y explicaciones y sintetiza lo expuesto antes de cerrar la discusión.

El **debate** es una dinámica de interacción comunicativa, ordenada y metódica, entre varias personas con puntos de vista opuestos en relación con un tema dado, dirigido por un moderador.

El debate consta de:

- **Presentación,** en la que el moderador enuncia el tema del debate y presenta a los participantes, quienes realizan una exposición inicial señalando su posición frente al problema;
- **Discusión,** en la que los participantes, respetando los turnos asignados, exponen las razones y argumentos que apoyan su opinión y destacan los aspectos positivos del punto de vista adoptado;
- **Conclusión,** en la que cada uno de los integrantes sintetiza sus puntos de vista y la conclusión a la que ha llegado tras el debate;
- **Despedida,** en la que el moderador cierra el debate subrayando lo más importante de lo que se ha dicho y expone las conclusiones generales a que se ha llegado.

Entrevista

Es el diálogo en el que, generalmente, un periodista formula una serie de preguntas con el fin de conocer mejor ideas, sentimientos, modo de actuar de una persona relevante.

La entrevista consta de:

- **Presentación** breve e informativa acerca de quién es el entrevistado y el tema propio de la entrevista.
- **Cuerpo** con las preguntas y las respuestas que da el personaje objeto de la entrevista.

- **Cierre** donde el entrevistador sintetiza y saca conclusiones acerca de lo expresado por el entrevistado y agrega un breve comentario personal.

Foro

Es una dinámica que consiste en una exposición realizada por un grupo de expertos que disertan sobre diversos aspectos de un mismo tema, luego de la cual se abre un período de preguntas y respuestas, a fin de aclarar o ampliar los conceptos emitidos por los expertos.

La estructura de los discursos dialogales y polilogales

La característica más evidente de la estructura dialogal y polilogal es que se trata de un texto producido por diferentes hablantes que van alternándose. Se trata de una **interacción**. Por lo tanto, la estructura es una **secuencia** de acciones lingüísticas sucesivas **relacionadas** entre sí y que guardan **coherencia**.

Es decir que se trata de una interacción lingüística:

- **bilateral**: porque está implicado más de un agente;
- **alternante**: porque cada acción de la secuencia es condición previa para otra, o consecuencia de otra acción, ejecutada por personas diferentes;
- **normativa**: porque tiene que cumplir con las exigencias de cohesión y coherencia. O sea, los interlocutores tienen derechos y deberes mutuos. Pero, además, esta interacción comunicativa se produce en:
- **un contexto social**: conformado por las características individuales de los participantes, las relaciones entre ellos (establecidas sobre la base de diferentes tipos de convenciones: reglas, costumbres, prescripciones, etc.: padres/hijos; profesores/alumnos; patrones/obreros; vendedor/cliente; etc.) y la aceptabilidad (debe ser consistente con estas convenciones);

- **un marco social**: que es el "lugar" de la interacción, en relación con el correspondiente contexto (el hogar, la calle, los medios de transporte, el juzgado, la universidad, el restaurante, el consultorio médico, etc.).

Cada aporte del hablante, en esta alternancia, se denomina **turno**. El turno es pues, aquello que se hace o se dice durante la participación continuada en el diálogo; de ese modo, el habla queda segmentada. Esto supone que lo que se hace o se dice debe ser **interpretable**, pues tiene que existir **coherencia** (tal coherencia se establecerá por conexión entre proposiciones, relaciones referenciales, propiedades y relaciones del mismo marco, etc.).

Habrá turnos **obligados** y **libres**. En los primeros, el hablante siguiente sólo puede escoger entre una limitada cantidad de actos de habla y de informaciones (tras una pregunta, el hablante debe dar una respuesta; a una felicitación sigue el agradecimiento; a un saludo, la respuesta al mismo; etc.). En los segundos no hay acciones lingüísticas prescriptas.

Es necesario referirse ahora al cambio de turno, es decir, a la cesión de la palabra, a cómo se segmentan en turnos. Hay procedimientos para comenzar, ceder, interrumpir, retener y recibir el turno. Tomemos como ejemplo las formas más comunes:

Para comenzar un turno:	• Completar el aporte de otro hablante, aunque ya esté completo: A: Me equivoqué de hora. B: Por eso perdiste el ómnibus. • Completar un aporte incompleto: A: No me gustó ese lugar porque... B: ...porque vos nunca encontrás nada bien.

Para comenzar un turno:	• Predecir el final de un aporte y emitirlo antes o simultáneamente que el que está en uso de la palabra: A: Quisiera un auto nuevo B: ...¡un auto nuevo!
Para ceder el turno:	• Designar expresamente al hablante para el turno siguiente nombrándolo: A: A ver, Juan, contestá • Dirigiéndole una pregunta: A: ¿Qué te pareció, Juan? • Señalándolo con un gesto • Dejar abierta la continuidad de la conversación, pero no designar explícitamente al hablante: A: ¿Quién tiene algo que agregar? • Dejar abierta la posibilidad de que otro hablante se autoseleccione: A: ¿Están conformes con la atención?
Para interrumpir un turno:	• Anunciar la interrupción: A: Y entonces nos pidió que ... B: Bueno, ahora escuchá. • Alternar, complementar o corregir la participación del otro hablante: A: Che, ¿me dejás hablar a mí ahora?

Intercalaciones:	A: Bueno, ¿quieren ver esas diapositivas? B: Sí, dale C: Esperen, ¿no quieren algo de comer primero? B: Ah, bueno, ¿qué hay?
Anuncios explícitos:	A: Cambiando de tema...

Existen estructuras esquemáticas específicas que definen a los textos dialogales y polilogales. ¿Cuál es su armazón global?

Categorías	Subcategorías	Fórmulas Típicas
Apertura: • iniciar la comunicación, • llamar la atención	Preparación	Oíme, escuche, ¡eh!, etc
	Saludo	
Orientación: • preparar el tema, • despertar el interés del interlocutor.		¿Sabés lo que me pasó? ¡Imagínense lo que le ocurrió a...! Escuchá, que esto es para vos
Objeto de la conversación: • narrar, • comunicar algo, • informar, • pedir, ordenar		

Categorías	Subcategorías	Fórmulas Típicas
Conclusión: • terminar el tema		Nunca había oído nada igual ¡Qué miedo que deben haber pasado! Bueno, ya está bien
Terminación.	Saludo	Eso es todo ¡Uh!, ¡qué tarde que se hizo!
	Cierre	Bueno, tenemos que irnos.

Por supuesto, los **tópicos estereotipados** no avanzan de esta manera. Son temas estereotipados las conversaciones sobre el tiempo, la salud, la familia y otros parecidos.

Un elemento fundamental a tener en cuenta en la conversación, que contribuye a mantener la coherencia lineal, son las llamadas propiedades **paraverbales y no verbales**. Algunos de esos elementos son: el **contacto visual** (buscarlo, sostenerlo, evitarlo); los **gestos**, la **mímica** y mantener o no **distancia**. La prueba de que no son elementos accesorios es que transcurren de maneras diferentes las conversaciones telefónicas de las presenciales.

Oralidad y escritura

Muchas de las prácticas discursivas orales mencionadas cuentan con el apoyo del soporte escrito. A veces este soporte es previo y en otras ocasiones, posterior. Un ejemplo de la primera situación es la **conferencia**, pues previamente se la escribe o, por lo menos, se elabora un guión. Para la

segunda situación podemos poner como ejemplo la **entrevista** escrita, que previamente ha sido grabada. Este hecho autoriza a reflexionar sobre la relación oralidad escritura.

Al ocuparse de esta relación, Blanche-Benveniste (1998) aconseja que en la escuela se comparen las producciones orales de los alumnos con los borradores de las producciones escritas –a los que ella denomina **pretextos**– pues los pasos intermedios del escrito, antes de su edición, presentarían características propias de la oralidad.

El cuadro siguiente sintetiza las diferencias entre el discurso oral y el escrito:

Rasgos de la oralidad	Rasgos de la escritura
• Empleo de una sustancia fónica: los fonemas.	• Empleo de la sustancia gráfica: los grafemas.
• Sucesión en el tiempo.	• Desarrollo en el espacio (papel, pared, pantalla, etc.).
• Efímera y pasajera, sólo permanece en la memoria.	• Estática y permanente, permite relectura.
• Dinamismo, los participantes están co-presentes.	• Emisor distanciado del destinatario; debe explicitarse verbalmente toda la información
• Espontaneidad y rapidez que limitan la planificación de lo que se va diciendo.	• Planificación lingüística del discurso.
• Entonación para expresar la intencionalidad del emisor.	• Unidades discursivas identificadas por la puntuación y la diagramación.
• Empleo de recursos que facilitan el pensar y el decir (muletillas, repeticiones, autocorrecciones).	

Recursos de la oralidad	Recursos de la escritura
• Entonación. • Graduación del tono de voz. • Ritmo y rapidez de producción. • Pausas, silencios. • Posibilidad de hablar simultáneamente. • Aspectos no-lingüísticos: gestos, risas, calidad de la voz, etcétera	• Espacio entre las palabras. • Signos de puntuación. • Tipografía: tipos de letras, mayúsculas, etcétera. • Márgenes, párrafos • Numeración de páginas, notas a pie de página. • Títulos, subtítulos. • Posibilidad de apelar al contexto escrito.

Nuestro trabajo requerirá:

> *concientizar en esas diferencias explorando todas las circunstancias posibles, y esto aun cuando no siempre sea fácil distinguir el procedimiento formal que separa un uso del otro. En este último caso basta con detectarlos, sobre todo en las ocasiones en que su empleo es no pertinente* (BRATOSEVICH Y RODRÍGUEZ, 1976: 99).

Estas consideraciones de Bratosevich y Rodríguez resultan muy importantes, en tanto la diferencia entre ambas realizaciones no se reconoce automáticamente por el canal físico, sino por las modalidades que usualmente se emplean en una y otra. En especial porque hay discursos que requieren, por su misma naturaleza, de los usos tanto de la lengua oral como de la escrita; por ejemplo: la carta familiar y ciertas formas de propaganda. Otros –ciertos escritos ficcionales– reproducen deliberadamente

las formas de la oralidad. Y ciertos usos de la lengua oral se acercan a las formalidades de la escritura, como por ejemplo: la exposición de un tema, las informaciones sobre determinado asunto, etcétera.

Es muy importante, además, considerar en clase las situaciones de oralidad en presencia de los interlocutores y confrontar éstas con las mediatizadas. En las primeras cumplen un papel importante los signos no lingüísticos (gestos, posturas, miradas, distancias) y los elementos paralingüísticos (volumen de la voz, entonación, énfasis, pausas), como ya se ha dicho. En las mediatizadas (conversación telefónica, mensaje en contestador, radio, televisión) es de capital importancia analizar las estrategias que permiten contrarrestar las dificultades que acarrea la ausencia del interlocutor en los planos lingüísticos, paralingüístico y no lingüístico.

El estudio de todas estas diferencias entre lo oral y lo escrito permitirán conformar una escala de características para observar la "contaminación" de lo oral en las producciones escritas de los alumnos y ayudarlos a superar esta situación. Por ejemplo, los anacolutos, la redundancia, el vacío de información, la repetición léxica, etc., pueden considerarse rasgos –aunque susceptibles de corrección– que evidencian la incidencia de lo oral en escritos formales, y que aparecen en infinidad de textos redactados por los alumnos, como producto de las actividades escolares, y no sólo de Lengua.

La oralidad en la escuela

Vila (2004) plantea que la oralidad tiene una presencia constante en las aulas, que se manifiesta en actuaciones de diversa naturaleza. Por lo tanto, resulta fundamental describir y reflexionar sobre esas actividades como base para el reconocimiento de las características propias de la lengua oral.

Ella propone, en un cuadro, formas generales para abordar la actividad oral en el aula:

Actividad oral en el aula	Intervención didáctica
1 *Gestionar la interacción social en el aula*: Géneros orales espontáneos propios del día a día: la gestión del aula como contexto reglado. 2. *Dialogar para construir conocimientos académicos*: Comentario y discusión oral previa a la producción de los géneros escritos propios del ámbito académico	• Comentario sobre aspectos pragmáticos y lingüísticos generales • Fomento de la participación del alumnado en la actividad oral. • Valoración de la capacidad reflexiva
3. *Exponer y argumentar conocimientos, opiniones y relatos de forma monologada*.	• Asesoramiento durante el proceso de planificación del discurso. • Evaluación específica sobre el uso de estrategias discursivas y sobre la adecuación de los discursos al contexto.

Al respecto, convendría tomar en consideración los siguientes aspectos:

En primer lugar, ¿cómo se habla en el aula, es decir, cuáles son las normas de interacción que regulan los diferentes eventos comunicativos que se producen en ese ámbito social? Por lo tanto, nos hemos de plantear el tipo de estructuras de participación que se crean en el aula y en qué sentido son semejantes o diferentes a las que se dan fuera de ella, en los entornos que pueden ser variados familiares de los alumnos y las alumnas.

En segundo lugar, ¿de qué se habla en el aula? ¿Cuáles son los temas que se consideran apropiados y cuáles aquellos que no se consideran apropiados para ser tratados en ese contexto? ¿Quién decide estos aspectos? ¿Se negocia o se impone la adecuación de unos temas y la inadecuación de otros?

En tercer lugar, ¿de qué y de quién depende que lo que se dice y la manera como se dice se sancione positiva o negativamente? (NUSSBAUM-TUSÓN, 1996:18).

Pero no sólo habremos de ocuparnos de los usos orales en clase. El tratamiento de la oralidad en el área de Lengua ha de basarse en otros pilares fundamentales: la observación de las comunicaciones orales que tienen lugar en los distintos entornos de la comunidad, en los medios de comunicación, etcétera.

La Profesora Nussbaum (1994) propone que para dar cumplimiento efectivo a estas acciones debería disponerse en la escuela de un banco de material auditivo y audiovisual, que ella denomina **sonoteca,** constituido por todo tipo de materiales auténticos.

Ella sostiene que con varios grabadores y videocámaras comunes es posible registrar los usos orales en el aula, en el contexto próximo y en los medios de comunicación. Por supuesto, habrá que disponer de reproductoras de video para analizar los materiales filmados.

Los documentos de los medios de comunicación –radio y televisión– pueden obtenerse sin dificultad si los docentes y los alumnos se hacen responsables de su recolección. Habría que contar con los textos más formalizados y previsibles en cuanto a contenido y desarrollo (un noticiero, por ejemplo) hasta con los más espontáneos (un "reality show") La comparación de unos y otros permitirá, entre otras cosas, mostrar la importancia de los aspectos no verbales en la comunicación.

La grabación de distintos tipos de conversaciones telefónicas y de mensajes dejados en contestadores automáticos serviría para plantear numerosas actividades, tales como el estudio de los rituales de inicio y final, formas para abordar el tema, formas lingüísticas y paralingüísticas de la modalización (uso del condicional, entonación, etc). La comparación de conversaciones telefónicas y conversaciones cara a cara puede también ilustrar la importancia de los recursos no verbales en la interacción, así como las estrategias para suplir la ausencia de contexto compartido.

Los materiales orales del entorno, tales como breves intercambios verbales en los negocios, en las oficinas públicas, en clubes, bares y discos, en

la familia o entre amigos resultan muy motivadores para tratar estos temas con los alumnos.

Los materiales del ámbito escolar, registrados en las interacciones en el aula, en los patios, en el comedor o en la cantina, registrarán los distintos momentos de la vida cotidiana en la institución y sus formas organizativas (trabajo colectivo, en grupo, en parejas, conversaciones espontáneas, preparación de lecciones), así como diferentes tipos de texto según los participantes y las normas de interacción (monologal en las exposiciones de profesores o alumnos; dialogal en el trabajo de parejas o en las actividades de pregunta-respuesta; polilogal en los debates y discusiones, en el trabajo de grupo, por ejemplo).

Una tarea interesante y productiva es transcribir fragmentos de esos registros para su análisis detenido. Refiere la profesora Nussbaum:

> *Las transcripciones son un instrumento fundamental para el análisis de los documentos orales. Su realización, sin embargo, es una tarea laboriosa que no siempre podrá realizarse. Por ello es aconsejable transcribir sólo aquellos documentos –o fragmentos de los mismos– cuya lectura sea de interés para el estudio de algún aspecto concreto. Por otro lado, tampoco es necesario emplear códigos muy sofisticados. Se utilizarán los signos ortográficos habituales y será suficiente señalar los aspectos prosódicos importantes (pausas, entonaciones interrogativas, cambios de tono, etc.) mediante signos ortográficos o marcas sencillas, así como los elementos kinésicos y proxémicos con pequeñas explicaciones. La transcripción de alguna de las propias producciones orales de los alumnos es un instrumento idóneo para la autoevaluación de su competencia comunicativa* (NUSSBAUM, 1994).

Como se habrá advertido no es suficiente con "dejar hablar a los alumnos", sino que la expresión oral debe convertirse en un objeto de enseñanza, en el sentido de: clarificar las características de los géneros orales, utilizar grabaciones orales para desarrollar la comprensión y la producción, analizar las capacidades iniciales de los alumnos, preparar talleres orales en función de las dificultades de los alumnos, practicar la autoescucha de las producciones de los alumnos, proponer juegos orales, etcétera.

Un valioso aporte a este tema lo realiza la profesora Condemarín (2006), en tanto ella plantea que los docentes deberíamos:

- *Construir un ambiente que favorezca las conversaciones. Conversar implica hablar y escuchar, darse a conocer, indagar, descubrir, informar a los pares, expresar su humor y su divergencia, contar noticias, echar a volar la fantasía y la imaginación. Obviamente, dado el carácter intencionado de las acciones educativas, estas conversaciones no tienen sólo carácter informal, sino que requieren también ser estimuladas dentro de proyectos de aula, visitas, talleres y otros contextos significativos para los alumnos.*
- *Apoyarse en los recursos mnemónicos de la oralidad ya señalados, estimulando y expandiendo sus juegos lingüísticos, adivinanzas, trabalenguas, chistes, poemas, cuentos, etc. utilizando recursos musicales y de expresión corporal.*
- *Enriquecer el vocabulario de los niños a través de la audición de la versión escrita de cuentos, leyendas y otros textos narrativos o de otro tipo, propios o ajenos, que correspondan a sus conocimientos e intereses. Apoyarse con ilustraciones o medios audiovisuales cuando se requiera ampliar usos restringidos e introducir, en contexto, terminología científica, literaria o tecnológica, universalmente válida. Por ejemplo, una niña o niño campesino puede identificar perfectamente a un "chuncho", pero sólo lo conocerá como "un tipo de búho" gracias a la audición o lectura de fuentes escritas.*
- *Estimularlos a expresar públicamente sus discursos de tipo descriptivo y narrativo que les son familiares y que vinculan saberes ligados a tópicos recurrentes; especialmente, historias de acciones humanas o mágicas, leyendas y mitos.*
- *Estimular un manejo flexible de otros tipos de organización del discurso, tales como tema/comentario, argumental y cronológico. Esto se facilita, por ejemplo, a través de actividades tales como: "mostrar y decir", en que los niños exponen ante sus compañeros las características y funciones de un objeto o mascota autoseleccionado; presentar temas para comentar; efectuar debates variados.*
- *Apoyarlos para elaborar, clarificar o calificar mejor sus respuestas o sus planteamientos, especialmente cuando sus comunicaciones son vagas, imprecisas, exageradas o sobregeneralizadas. El maestro puede decir: ¿Me*

puedes dar un ejemplo de lo que estás diciendo? (clarificación). ¿Crees realmente que todos son o se comportan así? (calificación) ¿Me podrías dar más explicaciones o más detalles para que comprendamos mejor tu idea? (elaboración). La formulación de preguntas por parte del maestro también sirve de modelo para que los niños formulen las propias

- *Estimular el pensamiento creativo o divergente e invitarlos a desarrollar diferentes operaciones mentales relacionadas con la resolución de problemas, llevándolos a definir el problema, a generar posibles soluciones (torbellino de ideas), a evaluar las distintas salidas o soluciones planteadas, a decidir cual solución es la mejor o cómo poner en práctica la solución encontrada.*
- *Facilitar la realización de dramatizaciones o juegos de roles a partir de lecturas de historias leídas o creadas por los alumnos. acentuando la toma de conciencia de la necesaria coherencia entre las situaciones, los personajes y su forma de expresarse.*
- *Estimular la realización de monólogos realizados con base a instrucciones orales o a partir de la memorización de un texto. Un estímulo puede ser la identificación con un personaje o una situación especial: un niño que viaja por primera vez a un pueblo vecino, alguien que ha visto un OVNI, un entrenador animando a su equipo antes de un partido, un personaje de la localidad, etc. Para que el monólogo no se transforme en un simple discurso conviene que sea de algún modo dramático, es decir, que esté relacionado con la acción que se presenta, que tenga desarrollo y desenlace.*
- *Estimular dramatizaciones creadoras, que consisten en montar una representación tomando como estímulo el vuelo de la fantasía, una anécdota, la observación de ciertos hechos o fenómenos. Las dramatizaciones creadoras no forman parte de un texto escrito, sino de una idea de acción que puede expresarse oralmente o a través de una pauta o esquema escrito. Las improvisaciones también permiten y constituyen un excelente pretexto para que los alumnos den rienda suelta a su creatividad.*
- *Crear situaciones que requieran efectuar entrevistas. Las entrevistas... constituyen una actividad de tipo periodístico que permite que los alumnos establezcan una conversación con una persona para informarse sobre ella o la situación o institución que representa. La entrevista debe realizarse con un propósito claro para el entrevistador y el entrevistado*

- *Apoyar a los niños a desarrollar ciertas competencias metacognitivas que les permita convertir su propia experiencia de auditores y hablantes, en ocasión del aprendizaje, desarrollando su capacidad de reflexión crítica. La cognición se refiere al funcionamiento intelectual de la mente humana en cuanto recordar, comprender, focalizar la atención y procesar la información. La metacognición generalmente se refiere al propio conocimiento de esa cognición; es decir, el conocimiento que tiene una persona de sus propios procesos cognitivos y de sus intentos para controlarlo.*

Evaluación de la lengua oral

Las actividades de lectura y escritura son a las que, tradicionalmente, se les ha otorgado mayor trascendencia a la hora de evaluar.

No siempre hemos pensado en situaciones de evaluación de la lengua oral de nuestros alumnos, en su doble aspecto: **escuchar** y **hablar**. Sin embargo, hacerlo nos permitirá ajustar nuestras estrategias didácticas en forma más eficaz para potenciar este medio de comunicación y de estructuración del pensamiento. Por otra parte, cuando los estudiantes se sienten escuchados y advierten que valoramos lo que dicen, van desarrollando su autoestima y afianzando su seguridad en el habla.

En la escuela podemos analizar y evaluar las situaciones de oralidad según sean:

- Comunicaciones orales espontáneas.
- Comunicaciones orales planificadas.

Las **conversaciones espontáneas o informales** tanto con los docentes como con los compañeros (en el recreo, a la salida y en el aula) son momentos que constituyen una fuente riquísima de datos acerca de la forma de hablar de nuestros alumnos. Las preguntas y las intervenciones que realizan los alumnos, cuando en el aula se ha creado un clima de confianza, resultan también insumos extraordinarios.

Las **comunicaciones orales planificadas** girarán en torno de temas específicos de estudio, la narración de anécdotas personales, la descripción y explicación de objetos o acontecimientos, la generación de grupos de discusión (foros, debates, etc.), juegos de roles, dramatizaciones, entrevistas, etc. Las mismas tendrán que ser registradas a través de videos o grabadores –como ya se dijo–, por registros anecdóticos o fichas de observación, etcétera.

El análisis de las intervenciones de los alumnos permitirá planificar estrategias didácticas que incidan directamente en los aspectos que se encontraron como más débiles, sin dejar de potenciar los demás.

Otra cuestión relevante: no centrar la evaluación de la lengua oral sólo en el resultado final de la producción discursiva, sino atender también al propio proceso de producción. Así, será una tarea parcializada pedir a los alumnos que preparen una exposición oral sobre un tema determinado y evaluarlos, sin indagar cuál ha sido su proceso de producción en relación con lo parámetros de la situación comunicativa (si ha consultado diversas fuentes, si ha previsto el auditorio al que se dirigía, si ha aportado materiales visuales complementarios, si ha calculado la extensión de su exposición, etc.). Es muy probable que, además, no hayamos previsto que era necesario previamente ayudarlos a organizar y relacionar de manera lógica la información que han seleccionado, a hacer guiones, a prever y seleccionar estrategias discursivas que garanticen la eficacia comunicativa de su exposición.

En consecuencia, si evaluamos sólo el producto, nos centramos en las capacidades y conocimientos que nuestros estudiantes ya poseían previamente a la realización de la tarea encomendada; pero no en los que pretendíamos que adquirieran.

Durante la gestión del discurso oral nuestra intervención tendrá que ser mínima. Resulta mucho más productivo que tomemos nota de los errores cometidos y de las dificultades observadas, así como de los logros comunicativos, para que, en un proceso de monitoreo continuo, de carácter formativo, el comentario posterior sobre las notas tomadas pueda ser un valioso instrumento, útil a los alumnos a fin de que tomen conciencia de sus errores y aprendan a superarlos.

BIBLIOGRAFÍA

ABAITUA, J (1997) "Ratones en la biblioteca digital", Texto de la comunicación presentada en "I Jornadas sobre Informática y Sociedad: Retos para el nuevo milenio". Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Deusto. Disponible en www.paginaspersonales.deusto.es/abaitua/konzeptu/ratones.htm.

ABASCAL, M. et al (1993) *Hablar y escuchar*. Octaedro, Barcelona. 🕮

ABASCAL, D. Y A. MARTÍNEZ LAÍNEZ (1995) "La enseñanza de los usos orales. Recursos". En: Revista *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Nº 3.

ÁLVAREZ ANGULO, T. (2001) "El diálogo y la conversación en la enseñanza de la lengua". En: Revista *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Nº 13.

BARRAGÁN, C. (2005) *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Graó, Barcelona. 🕮

BLANCHE-BENVENISTE, C. (1998) *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Gedisa, Barcelona. 🕮

BRIZ, A. (1996) *El español coloquial: situación y uso*. Arco / Libros, Madrid.

BOBES, M. (1992) *El diálogo (estudio pragmático, lingüístico y literario)*. Gredos, Madrid.

BRATOSEVICH, N. y S. C. DE RODRÍGUEZ (1976) *Expresión oral y escrita*. Guadalupe, Buenos Aires. 🕮

CABELLO, M. (2001) "La comprensión y la expresión oral". En: Revista *Cervantes*, Nº 0.

CATRILEO, M. (2000) "Algunos fundamentos de la oralidad". En: *Documentos Lingüísticos y Literarios*, Nº 23, pp.13-20. Disponible en: www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=412.

CONDEMARIN, M. (2006) "Consideraciones a tomar en cuenta en la enseñanza de y en lengua materna". Disponible en: http://us.geocities.com/mexcopefms/literacy2.doc. 🕮

HALLIDAY, M. (1982) *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*, Editorial Médica y Técnica, Barcelona.

HERRERO AISA, C. (2006) "El análisis de la conversación". Disponible en: w3.cnice.mec.es/recursos/bachillerato/lengua/conversa.htm

ICE, L. (1999) "La lengua oral en el aula. Compartir el discurso: forma indispensable para compartir el conocimiento". En: GONZÁLEZ, S. y L. ICE (1999) *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Paidós, Buenos Aires. 🕮

LOMAS, C. (1994) "Usos orales y escuela". En: Revista *Signos. Teoría y práctica de la educación*, Nº 12. 🕮

NUSSBAUM, L. (1994) "De cómo recuperar la palabra en clase de Lengua. Notas para el estudio del uso oral". En: Revista *Signos. Teoría y práctica de la educación*, Nº 12. 🕮

NUSSBAUM, L. y A. TUSÓN (1996) "El aula como espacio cultural y discursivo". En: Revista *Signos. Teoría y práctica de la educación*, Nº 17. 🕮

OESTERREICHER, W. (1996) "Lo hablado en lo escrito. Reflexiones metodológicas y aproximación a una tipología". En: KOTSCHI, T. et al (Eds.) *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Vervuert/Iberoamericana, Frankfurt/Madrid.

ONG, W. (1987) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. FCE, México.

PAEZ, I. (1991) *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Vadell Hnos, Valencia/Venezuela.

PALOU, J. y C. BOSCH (Coords.) (2005) *La lengua oral en la escuela*. 10 experiencias didácticas. Graó, Barcelona. 🕮

PELEGRIN, A. (1982) *La aventura de oír*. Cincel, Madrid. 🕮

PÉREZ MONTERO, C. (1995) *Evaluación del lenguaje oral en la etapa 0-6 años*. Siglo XXI, Madrid.

SHUTER, R. (1991) "The Hmong of Laos: orality, communication and acculturation". En: SAMOVAR, L. y R. PORTER (Eds.) (1991) Intercultural communication. Wadsworth Publishing Co., Belmont.

TOUGH, J. (1987) *El lenguaje oral en la escuela*. Visor, Madrid. 🕮

TUSON, A. (1994) "El arte de hablar en clase (sobre qué, cómo y para qué)". En: Revista *AULA de Innovación Educativa*, Nº 26. 🕮

——— (1997) *Análisis de la conversación*. Ariel, Barcelona. 🕮

VAN DIJK, T. (1983) *La ciencia del texto*. Paidós, Barcelona. 🕮

VILA, M. (2004) "Actividad oral e intervención didáctica en las aulas". En: Revista electrónica internacional *Glosas didácticas*, Nº 12. Disponible en: http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/08vila.pdf. 🕮
———— (2005) *El discurso oral formal*. Graó, Barcelona. 🕮

2. Lectura y escritura

La lectura es un modo privilegiado de enriquecer la práctica lingüística y las estrategias cognitivas. La escritura, además de ello, si es una actividad concebida como verdadera práctica escrituraria, aumenta la comprensión lectora, contribuye a tomar conciencia sobre el lenguaje escrito, fomenta la creatividad y permite conservar y recuperar datos de las distintas áreas curriculares.

Por eso se necesita favorecer la lectura-producción de textos. Tal como lo propone E. Ferreiro (1990):

> *No creo que pueda plantearse el proceso de construcción de alguien como lector sin pensar al mismo tiempo en ese alguien como productor de textos, de la misma manera que nos resulta absurdo pensar en el proceso de adquisición de la lengua oral como el desarrollo del hablante, sin considerar que ese hablante se desarrolla también como escucha de una determinada lengua.*
>
> *Así como el hablante de una lengua no se construye sólo escuchando, sino produciendo habla, el lector no se construye sólo leyendo o escuchando leer. Los intentos de producción de textos –lo que llamamos escribir, en sentido pleno– son también parte de la formación del lector* (FERREIRO, 1990: 1-7).

En otras palabras, leer y producir textos son procesos estructurados de construcción de competencias lingüísticas y comunicativas.

Vayamos por partes. Preguntémonos primero ¿qué es leer? y, a continuación, ¿qué es escribir? Luego pensemos cómo contribuir a formar

lectores-productores de textos en la escuela, en especial en la escolarización básica.

La comprensión de textos escritos

> *El hombre que no tiene la costumbre de leer está apresado en un mundo inmediato, con respecto al tiempo y al espacio. Su vida cae en una rutina fija; está limitado al contacto y a la conversación con unos pocos amigos y conocidos, y sólo ve lo que ocurre en su vecindad inmediata. No tiene forma de escapar de esa prisión. [...] En cuanto al sabor del discurso, todo depende de la forma de leer. Que uno tenga sabor o no cuando habla, depende de su método de lectura. Si un lector obtiene el sabor de los libros, demostrará ese sabor en sus conversaciones, y si tiene sabor en sus conversaciones no podrá menos que tener sabor en lo que escribe.*
>
> LIN YUTANG

> *Leer, pues, atrae los aspectos más elevados y primordiales de la mente, involucra simultáneamente al id, al ego y al superego, o sea, a toda nuestra personalidad.*
> *Por consiguiente, hay dos maneras radicalmente distintas de experimentar la lectura: o bien como algo de gran valor práctico, algo importante si uno quiere progresar en la vida; o como la fuente de un conocimiento ilimitado y de las más conmovedoras experiencias estéticas.*
>
> BRUNO BETTELHEIM

Durante mucho tiempo hemos considerado que la comprensión lectora era resultado directo del descifrado de un texto: si nuestros alumnos podían reconocer las palabras del mismo, la comprensión, por ende, sería automática. Sin embargo, a medida que los docentes orientábamos nuestras intervenciones hacia la decodificación, comprobábamos que la mayoría de nuestros alumnos no entendían lo que leían.

Además, si queríamos comprobar cuánto habían comprendido los alumnos, reducíamos la secuencia didáctica a: 1) leer un texto, 2) contestar preguntas literales referidas a ese texto, 3) resolver una serie de ejercicios vinculados a aspectos ortográficos y morfosintácticos. En muchos casos, la actividad lectora se vio reducida a que los docentes hicieran preguntas literales sobre el contenido de un texto, creyendo que con ello los alumnos lograban comprender. En consecuencia, no enseñábamos a comprender pues no les permitíamos que se enfrentaran al texto para extraer datos e indicios de su contenido, a fin de formular inferencias e hipótesis sometidas constantemente a prueba.

Ya en los años 70 y 80 los investigadores, tanto de la enseñanza como de la psicología y la lingüística, plantearon nuevos aportes acerca de cómo comprende el sujeto, y desde estas perspectivas entendemos que leer es buscar en un texto la respuesta a una pregunta que previamente nos hemos formulado. Para usar una expresión de J Jolibert (1995a), *"leer es interrogar un texto"*. Es decir que, para comprender un texto, tenemos que ser capaces de formularnos preguntas específicas mientras leemos y, a su vez, poder buscar en lo impreso la posibilidad de obtener respuestas a esas preguntas.

Ahora bien, ¿cuáles son esas preguntas? Pueden ser, desde la búsqueda de un dato puntual y explícito en el texto, como por ejemplo, el precio de un juego de toallas en un catálogo, hasta la cosmovisión subyacente en una novela.

Quiere decir, entonces, que cuando leemos **construimos activamente significado,** porque leer es un **proceso** a través del cual los lectores interactuamos con el texto. Se produce un intercambio dinámico en el que interpretamos el contenido porque en él reconocemos "claves" de distinta naturaleza (índices textuales sintácticos, morfológicos y semánticos) en función de nuestros intereses, posibilidades y necesidades, a partir de estrategias adecuadas.

Llamaremos **información visual** a la que proporciona el propio material escrito e **información no visual** a los aportes del lector.

De acuerdo con lo anterior, la comprensión lectora debe entenderse como un proceso en el cual interjuegan tanto la **información visual** (las

claves dadas por el autor) como la **no visual** (el conocimiento previo que la persona posee) para inferir el significado presentado por el texto.

Por eso "*los debates sobre el significado de un texto o la manera 'correcta' de comprenderlo, son disputas sobre las preguntas que deberían ser formuladas*" (SMITH, 1990:4).

Los conocimientos previos que aportamos los lectores pueden ser de diferentes tipos:

- **Conocimiento del mundo**: por ejemplo, la lectura de los nombres de ciudades o pueblos conocidos en las señales de tránsito puede hacerse a una distancia mayor que los nombres de parajes desconocidos, escritos con letras de igual tamaño.
- **Conocimiento del lenguaje pertinente**: por ejemplo, una oración como: "después de cenar fuimos al..." necesariamente terminará con un sustantivo (cine, teatro, centro, río, etc.) y no con un verbo o un adjetivo.
- **Conocimiento del tópico o tema**: por ejemplo, un texto de análisis matemático no puede ser comprendido por los no especialistas.
- **Conocimiento de tipo de texto**: por ejemplo, frente a un texto narrativo podrán realizarse inferencias causales, mientras que de un texto expositivo podremos formarnos, más fácilmente, una representación de su estructura lógica.

Información visual	Información no visual
Lectura	
Proceso de darle sentido a lo impreso	
"estructura superficial" del lenguaje escrito	"estructura profunda" del lenguaje escrito
se presenta al cerebro a partir de los ojos	base de la comprensión
"desaparece cuando se apagan las luces"	todo el tiempo la tiene consigo el lector

El proceso lector

Isabel Solé (1994), sostiene que este proceso de atribuir sentido a lo escrito consta de tres **subprocesos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.** Ella recomienda que cuando nos dispongamos a leer, acostumbremos a contestar las siguientes preguntas en cada uno de las etapas del proceso.

a) **Antes de la lectura**
- **¿Para qué voy a leer?** (Determinemos los objetivos de la lectura): para aprender, para obtener información precisa, para seguir instrucciones, para revisar un escrito, por placer, para demostrar que he comprendido.
- **¿Qué sé del contenido de este texto?** (Activemos el conocimiento previo).
- **¿De qué tratará este texto? ¿Qué me dice su estructura?** (Formulemos hipótesis y hagamos predicciones sobre el texto).

b) **Durante la lectura:** formulemos preguntas sobre lo leído; aclaremos posibles dudas acerca del texto; pensemos por qué se nos dificulta la lectura de algunos fragmentos; resumamos parte de la información; releamos partes confusas; consultemos el diccionario.

c) **Después de la lectura:** hagamos una síntesis, corroboremos las respuestas a nuestras preguntas iniciales, transformemos la información mediante organizadores gráficos, ilustremos, hagamos una maqueta, una dramatización etcétera.

Si insistimos con nuestros alumnos en la práctica constante de estas actividades, lograrán:
- Atribuir significado al texto completo o a las diferentes partes que lo componen.
- Orientar su lectura avanzando o retrocediendo en el texto cuando sea necesario.

Estrategias de lectura

Podemos definir a las estrategias como planes o programas estructurados que nos permiten alcanzar determinadas metas. En función de ellas, las actividades que realizamos se derivan de ciertas hipótesis o conjunto de hipótesis que orientan una exploración selectiva y ordenada del objeto de indagación.

Toda estrategia regula nuestra actividad porque su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir en o abandonar determinadas acciones para alcanzar el objetivo propuesto.

Las estrategias no puntualizan ni prescriben totalmente la secuencia de acciones, sino que son **sospechas inteligentes aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar.**

En el proceso de la lectura las estrategias son, de acuerdo con Goodman (1986), **amplios esquemas para obtener, evaluar y utilizar información.** Es decir, que las estrategias son acciones organizadas que se realizan sobre la información que provee un texto con la finalidad de discriminar y evaluar la información relevante que necesitamos

Existen diferentes clasificaciones de estrategias, pero aquí vamos a referirnos a tres de ellas: el **muestreo,** las **inferencias** y la **formulación de hipótesis.**

a) El muestreo:

Esta estrategia permite al lector seleccionar la información relevante, útil y necesaria (letras, palabras, diferente tipografía, imágenes, gráficos y otros índices y pautas) para no sobrecargar el aparato perceptivo con información innecesaria e insustancial.

Esta estrategia exige una permanente "actividad de elección", una "atención selectiva": parte de la información se conserva y otra parte se relega o simplemente se ignora. En síntesis, el cerebro es el que lee y no el ojo.

b) Las inferencias

La inferencia es la habilidad que nos permite completar la información de algún aspecto determinado del texto, reponiendo lo que no está explícito en el mismo, a partir del significado del resto.

Mediante las inferencias podemos superar lagunas que por diferentes causas se nos presentan en la construcción del significado del texto. Mediante ellas podemos decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre lo que el texto debería decir cuando hay un error de imprenta, acerca del significado de una palabra desconocida, etcétera.

Si somos lectores competentes aprovecharemos las pistas contextuales, la comprensión lograda y nuestro conocimiento general para atribuir un significado coherente con el texto a la parte que desconocemos.

- Las inferencias de **tiempo** se realizan a través de las marcas cronológicas y nos permiten ordenar a secuencia de hechos de forma correcta (orden cronológico o invertido).
- Las inferencias de **causa/efecto** nos posibilitan determinar qué hechos tienen influencia sobre la producción de otros.
- Las inferencias **léxicas** consisten en extraer por contexto el significado, a veces desconocido, de una palabra y precisar el significado correcto de una palabra polisémica.
- Las inferencias de **generalización** nos permiten extraer conclusiones o arriesgar definiciones de acuerdo con el contenido desarrollado en un texto.
- Las inferencias de **predicción** favorecen que realicemos hipótesis acerca de hechos que pueden derivarse a partir de ciertos datos expresados.
- Las inferencias de **problema/solución** posibilitan que localicemos inconvenientes, en la lectura misma, en el enunciado de consignas, y elaboremos posibles estrategias de solución.

c) La formulación de hipótesis

Para Solé (1994) predecir es establecer hipótesis ajustadas y razonables sobre lo que vamos a encontrarse en el texto, apoyándonos en la interpretación que vamos construyendo, los conocimientos previos de que disponemos y nuestra experiencia como lectores.

Mientras leemos, constantemente estamos formulando hipótesis y luego confirmamos si las predicciones que hemos hecho son correctas o no.

Hacer predicciones es una de las estrategias más importantes y complejas. Mediante su comprobación construimos la comprensión. Smith (1990) sostiene que predecir consiste en formular preguntas y comprender, en responder a esas preguntas.

Cuando nos proponemos leer un texto, el aporte del texto (el contenido) y los elementos contextuales (nuestras competencias lectoras) activan nuestros esquemas de conocimiento y nos permiten anticipar aspectos de su contenido. Nos preguntamos: ¿Cómo será? ¿Cómo continuará? ¿Cuál será el final? Las respuestas a estas preguntas las encontramos a medida que vamos leyendo.

Así lo explica la profesora Marta Marín (1999), quien plantea que este proceso de anticipación consta de dos momentos: **formulación de hipótesis y monitoreo.**

Ésta es una actividad que todo lector fluido realiza sin ser consciente de ello; por ejemplo, se hojea el diario, se leen titulares, copetes, epígrafes de fotografías y así se hacen hipótesis del contenido de distintos artículos y se seleccionan los de mayor interés para una lectura detenida. Del mismo modo se elige en una librería: se miran las tapas, se hojean los libros, se revisan índices, se leen contratapas o solapas

En este momento de la predicción entran en juego el "conocimiento letrado" y el "conocimiento del mundo" del lector, es decir la competencia cultural o enciclopédica. Esto último hace que pueda formular hipótesis de contenido, sobre todo a partir de títulos y otros elementos del paratexto, mientras que el conocimiento letrado le permite formular hipótesis acerca del tipo de texto por el formato, e hipotetizar acerca de qué tipo de texto ayuda a su comprensión [...] porque se espera determinada estructura o distribución de la información dentro del paratexto

[El monitoreo] *está presente en cualquier proceso de lectura y consiste en el movimiento que hace el lector hacia arriba y hacia abajo del texto para comprobar y/o rectificar su propia comprensión y verificar el ajuste de las hipótesis. Durante la lectura de la totalidad del texto, también se sigue produciendo la predicción, en forma de la espera justificada de que aparezcan ciertos datos (si se trata de un texto expositivo) o sucedan ciertos acontecimientos (si se trata*

de un texto narrativo), o de que se repitan ciertos elementos rítmicos o ciertas frecuencias reiterativas (si se tratara de un texto lírico).

Lo anticipado ha de ser confirmado y para ello es necesario buscar las evidencias en el texto. Para confirmar nuestras hipótesis buscaremos pistas de todo tipo: gramaticales, lógicas y culturales a fin de comprobar la certeza de nuestras previsiones.

Veamos un ejemplo aportado por la guía para docentes "La lectura en el aula multigrado", elaborada por la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, de la Secretaría de Educación Pública (México). Se trata de una actividad para identificar el papel de la predicción, a partir del trabajo con el texto "Descubrimientos e inventos que cambiaron al mundo" del libro de *Ciencias Naturales. Sexto grado.*

Se requiere de un pliego de papel afiche, marcadores y se trabaja con el texto "Descubrimientos e inventos que cambiaron al mundo", pp. 186-191 del Manual.

Un integrante del grupo escribe en un pliego de papel el título del texto: "Descubrimientos e inventos que cambiaron al mundo" y el docente pregunta a los alumnos:

- *De acuerdo con el título, ¿de qué creen que se trate? ¿Cómo creen que surgieron los primeros inventos? ¿Qué es un descubrimiento? ¿Qué otros inventos conocen?*

Escriben las respuestas en el pliego de papel. Después el docente lee algunos fragmentos del texto. Muestra varias imágenes del mismo y pide que comenten lo que observan en ellas. Hace pausas durante la lectura para preguntar al grupo: ¿qué inventos les llaman la atención? ¿Qué beneficios le dieron a la humanidad los inventos?

Al término de la lectura orienta la reflexión acerca de si las predicciones se acercaron al contenido de lo que leyeron y pide que contesten individualmente lo siguiente:

- *¿Para qué les sirvió haber expresado sus ideas sobre el contenido del texto a partir del título?*
- *¿En qué les benefició haber observado las imágenes del texto?*
- *¿Fue útil haber hecho pausas en la lectura para anticipar la continuación del texto? ¿Por qué?*

A continuación presentamos una actividad diseñada por la Prof. Mabel Pipkin, (Revista *Lote* Nº 17, noviembre de 1998) que muestra cómo se ponen en juego estas estrategias para la comprensión de textos. La actividad se denomina "Múltiples Tareas":

La situación se desenvuelve entre 6 niños/niñas y un adulto o un compañero de un curso superior. Los niños cumplen rotativamente distintas funciones al leer los textos de distinto tipo o género. Cada niño recibe por sorteo una tarjeta donde está escrito el rol o función a desempeñar frente al texto: ***lector, periodista, detective, adivino, sabio, preguntón.*** *El adulto cumple la función de coordinador del grupo.*

Entre todos –alumnos y maestros– reconstruyen los roles y las funciones, las ejemplifican y las ensayan. Sintéticamente dichos roles significan la representación y actuación de las siguientes funciones:

1) ***Lector:*** *El que lee el texto en voz alta.*
2) ***Detective:*** *El que encuentra claves a investigar: propone y define las palabras que no entiende.*
3) ***Preguntón:*** *El que realiza preguntas al texto.*
4) ***Periodista:*** *El que busca las ideas principales y las sintetiza.*
5) ***Adivino:*** *El que predice lo que sigue en el texto, es decir imagina cómo continuará.*
6) ***Sabio:*** *El que relaciona con sus conocimientos previos.*

Una secuencia tipo de esta situación –para cada uno de los textos– incluye: en primer lugar, una lectura silenciosa a cargo de todos los integrantes del grupo; en segundo lugar, la lectura en voz alta a cargo del alumno

*que representa el rol 1 (**lector**). Durante el transcurso de esta lectura el alumno a cargo del rol 2 (**detective**) deberá interrumpir cada vez que escuche una palabra desconocida y deberá además decir cuál le parece que puede ser su significado. El alumno ubicado en el rol 3 (**preguntón**) también deberá interrumpir haciendo preguntas cuando le faltan datos o información no explicitada, a la vez que dará respuestas a sus propias preguntas. Luego de cada interrupción el lector debe continuar con su lectura en voz alta al sitio en que el texto está cubierto con un papel. En ese momento, el alumno que desempeña el rol 4 (**periodista**) deberá resumir lo leído e inmediatamente el sabio relacionará esos datos con conocimientos extratextuales. Prosiguiendo con la tarea, el **adivino** dirá cómo piensa que puede continuar ese texto y cuál será el final, es decir hará una anticipación o predicción. Finalmente, se retirará el papel que cubría la última parte del texto y el **lector** finalizará su lectura en voz alta. Cabe aclarar que durante este último tramo también, el **detective** y el **preguntón** interrumpirán al **lector** para cumplir con sus funciones. Al concluir la lectura del texto el **adivino** confrontará el final del mismo con las anticipaciones que él realizara previamente, el **periodista** hará un nuevo resumen y el **sabio** dirá que relaciones puede establecer entre lo que acaba de escuchar y situaciones o conceptos que recuerde a raíz de lo leído.*

Hacer preguntas

Cuando preguntamos para indagar qué se ha comprendido de un texto, nuestras preguntas no pueden limitarse a que los alumnos recuerden sólo la información leída. Las respuestas deberían trascender lo literal. Para ello nuestras preguntas tienen que llevar a los estudiantes a los niveles superiores del pensamiento.

Además, no olvidemos que un verdadero lector, un lector autónomo, no se limita sólo a contestar preguntas, sino que también pregunta y se pregunta.

¿Cómo podremos formular y enseñar a los estudiantes a formular preguntas sobre el texto? Jorba (2000) nos ayudará a reflexionar al respecto:

Los OVNI

ISAAC ASIMOV

Dos de los "platos volantes" más famosos fueron fotografiados por Paul Trent en Oregón, el atardecer del 11 de mayo de 1950. "Eran muy brillantes y no hacían ruido ni humo" dijo Trent refiriéndose a los objetos. Su mujer añadió: "era brillante pero no muy luminoso... y muy bonito".

7. Visitantes del espacio

Probablemente la explicación más popular que se da de los OVNI es que, además de ser naves espaciales, llevan a bordo seres procedentes de otros mundos.

Nosotros conocemos bastantes cosas sobre nuestro Sistema Solar. Por eso sabemos que, si hubiese seres vivos en otros lugares del Universo, se encontrarían a millones de años luz de la Tierra. El viaje desde su mundo hasta el nuestro sería realmente difícil y comportaría un gasto enorme de energía, además de tiempo para prepararlo.

Es impensable que nuestra avanzada tecnología no sea capaz de detectar una expedición procedente de una galaxia lejana que nos venga a visitar. Y aún es más improbable que una flota de naves de formas y dimensiones diferentes haya estado dando vueltas alrededor de nuestro planeta desde hace cuarenta años o más y no haya sido identificada.

11. Vida en otros mundos

¿Es imposible que haya vida en otros mundos?

Por supuesto que no. Después de todo, hay 200 millones de estrellas en nuestra galaxia, y casi 100 millones de galaxias además de la nuestra. Entre tantas estrellas ha de haber muchas que sean como nuestro Sol y que tengan a su alrededor planetas como la Tierra. Y quizá en estos planetas que se parecen a la Tierra hay formas de vida inteligentes.

Pero, ¿de veras nos visitan los extraterrestres? Las condiciones para una vida semejante a la nuestra se hallan, como mínimo, a cientos de años luz de nosotros. Aunque fuesen a la velocidad de la luz, que es la más rápida que se conoce, los extraterrestres tardarían centenares de años en llegar a la Tierra.

El astrónomo J. Allen Hynek pensó que detrás de tantas noticias de visiones de OVNI tenía que haber algo. Estudió cerca de 10.000 casos y llegó a la conclusión de que unos 500 no tenían una explicación lógica (no se debían a fenómenos naturales) Pero cuando murió, en 1986, aún no había encontrado ninguna explicación científica que le hiciese creer en la existencia de naves extraterrestres.

Seguramente, también a nosotros nos gustaría creer que algún OVNI traerá visitantes de otros planetas. Pero, de momento, los hechos aún no han convencido a los investigadores serios. Quizás vale más admitir que, por ahora, desde la Tierra no podemos estudiar este fenómeno en profundidad.

Si tomamos como base el texto sobre los ovnis [...], podríamos formular tipos de preguntas como las siguientes:

a) ¿Cuál es la explicación más popular que se da a los ovnis?

b) ¿Dirías que en este libro se defiende la idea de los extraterrestres, o no?

c) Si hubiera seres vivos en el Universo, ¿dónde dice el texto que se encontrarían?

d) ¿Crees que el autor del libro cree en los extraterrestres, o no? ¿Por qué?

e) Que haya testimonios sobre avistamientos de ovnis con descripciones diferentes, ¿qué nos sugiere?

f) ¿A qué conclusión llega Asimov sobre los ovnis y los extraterrestres? ¿Cómo llega a ella?

g) ¿Es imposible que haya vida en otros mundos?

h) Si crees que hay ovnis que visitan la Tierra, ¿qué argumentos le darías a Asimov para que cambiase de opinión?

i) Busca al menos tres argumentos utilizados por el autor del texto para defender sus teorías.

Al analizar estas preguntas se comprueba que deben valorarse de manera diferente:

- *Hay preguntas que pueden contestarse buscando literalmente la respuesta en el texto: a, c, g.*
- *Otras que, para contestarlas, se precisa haber comprendido la idea global que expresa el texto: b, d, f.*
- *Otras que exigen relacionar ideas u opiniones, incluso contradictorias con el texto: e.*
- *Otras, en fin, que piden entender la interrelación entre las ideas globales, la superestructura (en este caso de texto argumentativo, aunque con un formato atípico): i.*

Es decir que las preguntas de comprensión pueden ser literales o inferenciales.

Las primeras, se pueden responder con los contenidos explícitos del texto. El lector reproduce; su papel es pasivo.

En las segundas, el lector ha de realizar inferencias, lo que implica hacer operaciones mentales como relacionar, combinar, deducir, interpretar, opinar, emitir hipótesis, transformar, generalizar, construir.

El **muestreo**, la **inferenciación**, la **formulación de hipótesis** y la **formulación de preguntas** son procesos complementarios que se van presuponiendo unos con otros, por lo tanto, son recursivos y no implican orden jerárquico.

Entonces, sólo si brindamos a los alumnos las oportunidades adecuadas para explorar y, luego, comprobar sus hipótesis en un mundo de materiales impresos significativos, tendrán éxito en su actividad lectora.

¿Cómo hacerlo? Intentemos algunas respuestas.

Orientaciones metodológicas

La intervención sistemática de los docentes resulta fundamental para lograr la construcción de "lectores autónomos" que estén en condiciones –es decir, posean las competencias necesarias– de poner en práctica las estrategias antes mencionadas. Por ello, proponemos lo siguiente:

1) Aportemos materiales variados

En la escuela se debe leer de todo: todo lo que interese a los chicos y sobre temas convocantes. La preferencia de los chicos es mejor criterio que cualquier otra consideración. Lo único importante para el progreso en la lectura es la propia capacidad del lector para atribuir significados y gozar con cualquier material impreso que caiga en sus manos.

Por supuesto, no todo material de lectura podrá ser interrogado sin dificultad. Tendrá que ver en ello el desarrollo cognitivo de los alumnos, su información previa, su competencia lingüística y comunicativa. Pero eso no constituye problema: "*Leer un texto que tiene sentido es como andar en bicicleta, los niños no necesitan que se les diga cuándo lo están haciendo mal*" (SMITH, 1990:192).

Con la afirmación precedente se pone de manifiesto que no podemos sustraer la consideración, en el aula, de materiales impresos de acuerdo con nuestro concepto de "complejidad". Son los propios alumnos quienes descartarán lo que les resulte demasiado complejo; pero si no se los enfrenta al desafío, se los está privando de una verdadera aventura intelectual. Por otra parte, todos los docentes hemos comprobado –lamentablemente más de una vez– que creemos que los chicos entienden menos de lo que realmente entienden y saben menos de lo que realmente saben.

> *Y todo lector (chico o adulto) toma de un texto una parte del mensaje (Deberíamos evitar que la escuela "dosifique" el conocimiento; que no sea el "no podés", sino el "si no podés solo y todo, no importa. Y si te interesa mucho, te ayudamos")* (TORNADÚ, 1989:1).

Además, es muy importante entender que **comprender un texto no es cuestión de todo o nada**.

> *La comprensión siempre se puede ampliar y, además, lo que comprendemos se relaciona con los objetivos que presiden la lectura. No es lo mismo leer un cuento para conocerlo, que leerlo para contestar después unas preguntas precisas acerca del mismo o para poder explicarlo después a otros niños que no*

lo han leído [...] estos objetivos determinan nuestra actitud frente a la lectura y nuestra tolerancia respecto de posibles faltas de comprensión (SOLÉ, 1988:61).

Sin material adecuado es imposible favorecer actitudes lectoras positivas

¿Cuándo el material no es adecuado? Cuando falta el conocimiento previo pertinente para el contenido del texto o cuando las estrategias cognitivas no permiten explicar el nuevo material e integrar, enriqueciendo los datos que se tienen, la información nueva aportada por éste.

Algunos indicios nos permitirán prever esa inadecuación:

- ¿los temas hacen alguna referencia al mundo circundante del niño?,
- ¿el material permite alguna interpretación del mundo de los adultos?,
- ¿se incluye en exceso vocabulario inusual, en nuestra comunidad lingüística?

2) Orientemos la lectura

En principio es importante orientar hacia las fuentes donde deben buscarse las informaciones, la recreación, las instrucciones para elaborar cosas, etc. Hay que mostrar una amplia gama de materiales para leer, para que los chicos se conviertan en lectores, eligiendo aquellos que –previa lectura exploratiya– puedan responder a sus intereses, necesidades y posibilidades.

Además, tendremos que actualizar las informaciones pertinentes de las que se han apropiado. Es decir, hacer referencia al contenido del material, de modo que los chicos puedan actualizar conocimientos útiles para abordar lo nuevo. Por ejemplo: "en este libro, van a encontrar un cuento que trata de las travesuras de un chico de la edad de ustedes"; "este texto que vamos a leer habla de los árboles de la pampa húmeda"; "presten atención al recorrido que hacen las golondrinas cuando lleguen a esa parte del artículo".

El proceso de formulación y verificación de hipótesis, clave de la comprensión, no se realiza cuando la lectura es una mera traducción de lo

escrito. Hagamos que los alumnos formulen predicciones a partir del enunciador (¿quién lo escribió?), del objeto (contenido), del tipo de texto, de algunos de sus índices más relevantes –títulos, variedad de letras, nexos, campos semánticos conectores– y demás aspectos que hagan a la cohesión y coherencia. Procuremos por todos los medios que tomen conciencia de que no todo está escrito en el papel y que son ellos los que deben operar para atribuir significación.

Estos planteos necesitan trabajarse a partir de los diferentes tipos de textos, diversificando las situaciones de lectura.

Y aquí cabe una pregunta que muchos maestros se formulan: si, por lo que se ha expuesto, la interpretación o comprensión de un texto, cualquiera sea su tipo, parece inagotable, y las interpretaciones diversas que realizan los alumnos son válidas, en tanto hipótesis a corroborar, ¿no hay límite para abordar el texto?, ¿cómo establecer si la interpretación es adecuada o no?

> La interpretación necesariamente debe tomar como punto de partida los elementos objetivamente presentes en el texto y tiene que sustentarse en ellos.

Es decir: la interpretación supone estrategias de lectura sugeridas por el texto y estrategias personales del lector. Las primeras orientan operativamente al lector para apoyar su acto de leer. Veamos:

La información visual se presenta al lector organizada de un modo determinado que corresponde a la actitud y estrategias propias del autor. Se trata del estilo (particularidades expresivas, argumentales, cierta jerarquización y organización de los contenidos, determinadas conexiones entre las unidades, etc.), que distancia al lector de la sola "literalidad" del texto para que establezca correlaciones lógicas y articule los distintos componentes textuales y formule, en consecuencia, hipótesis globales que irá matizando según nuevas inferencias y explicitaciones.

Esas hipótesis globales serán más concretas y particulares en la medida en que el lector disponga de los "conocimientos previos" ya mencionados

acerca de lo que el texto puede ofrecer. El cotexto le permitirá ir formulando expectativas, infiriendo adónde el texto lo lleva y, en función de ellas, atribuirle coherencia significativa. Esto lo lleva a pasar del "texto de lectura" al "texto del lector", en definitiva, a reconstruir la información visual a partir de la no visual. No otra cosa es la "comprensión lectora".

3) Leamos en clase

Leer debe ser una de las actividades más frecuentes en el aula. La lectura en clase cumple muchos propósitos vinculados con las estrategias ya vistas: estimula la discusión entre el grupo, aporta modelos para elaborar las producciones de cada uno o estimula la curiosidad intelectual.

¿Cuáles han de ser las funciones básicas de esta práctica?:

- Abrir interrogantes y despertar el interés por explorar campos nuevos.
- Cuestionar las propias ideas, revisar o reorganizar los conocimientos de cada uno sobre el tema, invalidar prejuicios.
- Compartir algún conocimiento con el resto del grupo a partir de compartir la lectura o de leer el mismo texto individualmente y de manera simultánea todos los chicos y chicas.
- Constituir un material para completar las elaboraciones ya iniciadas por el grupo. Representar un referente sobre el que discutir con compañeros y profesores desde diferentes posiciones y opiniones.
- Aportar informaciones complementarias cuando existe una distribución de textos o de fuentes que explorar por grupos pequeños
- Aportar argumentos para definir posturas

4) Contextualicemos los textos

La lectura comienza en el mismo momento en que tomamos la decisión de escoger un texto y definir el propósito de la lectura, aunque materialmente comience cuando abrimos el libro y damos el primer vistazo. Por eso hay una serie de operaciones que es preciso que los alumnos sean capaces de realizar, tanto antes como durante o después de la lectura.

Cualquier texto –y sobre todo si se trata de una fotocopia, que es el texto más descontextualizado– debería ser anunciado mediante una serie de orientaciones y explicaciones que explicitaran:

- Los motivos por los cuales se lo ha elegido.
- La función del texto en la actividad en la que se lo incluye.
- El propósito con el que va a leerse.
- El origen del texto.
- Las características del autor.
- Los contenidos con los que se pretende vincular la lectura.

5) Ayudemos a los alumnos a resolver lo que no pueden resolver por sí mismos:

Una regla de oro en este sentido es que hayamos leído el texto previamente a presentarlo a los alumnos para detectar las dificultades de cualquier tipo que pueda comportar su comprensión. Estas dificultades pueden proceder tanto del lector como del texto.

Del lector, porque carece de las competencias adecuadas para abordar el tipo de texto propuesto; del texto, por la complejidad léxica, sintáctica o por falta de organizadores previos como títulos, subtítulos, esquemas, etcétera.

Para allanar estas dificultades proponemos las acciones siguientes, que realizaremos conjuntamente con los alumnos:

- Aproximarnos al contenido de la lectura y ponernos en disposición de comprender el texto, haciendo un barrido visual para descubrir todo tipo de indicios (títulos y subtítulos, material gráfico, términos que se destacan, forma que adopta el texto). Facilitar la comprensión de las ideas que se exponen y que, según los propósitos de lectura fijados, se consideran básicas, y que "a priori" se prevé que pueden presentar algún tipo de dificultad de comprensión.
- Facilitar la comprensión de los términos o expresiones que el contexto no explicita y que se consideren importantes para entender el texto.

6) Gestionemos modos alternativos de lectura

Tendremos que pensar, en consecuencia, en una gestión del aula que permita alternar las tareas de todo el grupo con las de pequeños grupos e individuales. Es decir: se lee en conjunto, por parejas, en solitario

Muchas veces se plantea el dilema de si es más útil una lectura colectiva o individual. Si nos atenemos a la manera de leer de los lectores expertos, llegaremos a la conclusión de que lo más habitual es leer solo y en silencio. Oralizar, leer en público es menos frecuente.

En el aula hay que alternar la oralización en grupo con la lectura individual según el objetivo y la intención. Debe saberse leer en voz alta, porque es necesario compartir la información que no todos poseen, confrontar la información provista por diferentes fuentes, etc. Pero también es necesaria la lectura individual y silenciosa para detenerse y volver atrás cuando se advierte que ha fallado la comprensión, encontrar el sentido de una palabra desconocida, revisar o enfatizar algún fragmento, etc.

La oralización tiene propósitos que enfatizan la comunicación y la proyección social de la lectura, además del aprendizaje de estrategias lectoras a partir de la interacción con el grupo de iguales y con el docente.

Leer en grupo ayuda a interpretar individualmente, y también colectivamente, el significado de un texto por muy complejo que sea. Hablar, comentar, discutir, contrastar son herramientas potentes para facilitar la comprensión.

Sea cual fuere el modo de leer, lo esencial es que los alumnos puedan elaborar, una representación mental del contenido del texto y utilizar sus conocimientos previos para la identificación y la comprensión del significado de ese texto. En definitiva, habrán de ser capaces de poner en marcha una serie de operaciones orientadas a determinar con qué objetivos se emprende la lectura, a identificar (y a resolver) las dificultades de comprensión que vayan surgiendo a lo largo de esa lectura y a evaluar en qué medida han logrado esos objetivos.

Por otra parte, leer y comprender exige que seamos conscientes de que nos enfrentamos a una situación comunicativa específica (ajena a las características de la interacción oral) en la que el interlocutor (el autor del

texto escrito) está ausente, por lo que no podemos interpelarlo de una manera directa. Mientras en un intercambio oral (especialmente en la conversación y en los géneros dialógicos) el significado se construye cooperativamente, con la lectura las cosas ocurren de otra manera. El texto escrito no es enunciado en el instante y en el contexto en que es leído.

Una última consideración: los textos escritos (y especialmente los textos expositivos, tan habituales en el ámbito escolar) son herramientas de aprendizaje con las que el lector debe trabajar de una manera autónoma. De ahí la importancia de *leer para aprender* y de contribuir desde la educación a la mejora de las capacidades de comprensión (y por tanto de sus habilidades para el aprendizaje) de los alumnos.

La producción de textos escritos

El proceso de escribir me recuerda los preparativos para una fiesta. No sabes a cuánta gente invitar, ni qué menú escoger, ni qué mantel poner...
Ensucias ollas, platos, vasos, cucharas y cazos. Derramas aceite, lo pisoteas, resbalas, vas por los suelos, sueltas cuatro palabrotas, maldices el día en que se te ocurrió la feliz idea de complicarte la existencia.
Finalmente, llegan los invitados y todo está limpio y reluciente, como si nada hubiera pasado. Los amigos te felicitan por el banquete y tú sueltas una de esas frases matadoras:
–Nada, total, media hora...
¡Todo se ha hecho en el horno!

GLORIA SERRES

La relación formación lectora/expresión escrita

En el texto de Cassany y Luna (1994:260) se expresa que "las actitudes para la expresión escrita están directamente relacionadas con la lectura y con el placer de leer".

Pretender que un alumno se exprese bien por escrito sólo a partir de la teoría es una labor ingente y poco fructífera. El mejor método de aprendizaje de la expresión escrita parte fundamentalmente de la lectura. Es necesario favorecer el trabajo conjunto de escritura y lectura, porque también el proceso de aprendizaje de la expresión escrita contribuye a mejorar la comprensión lectora.

En todo este proceso es fundamental tomar conciencia de que para producir un texto hay que consultar textos que se hayan escrito para situaciones análogas. Tal como lo plantea Frank Smith: *"hace falta leer de una manera determinada para aprender a escribir: tenemos que leer como un escritor"*.

Lo que hay que saber y aquello que hay que saber hacer para producir textos, en principio, se aprende de los textos que ya otros han producido. La comprensión lectora –interrogando distintos tipos de textos– permite que los alumnos se enfrenten al modo de decir por escrito que corresponde a los diferentes estilos y variedades de comunicación escrita. Por ejemplo: para escribir una carta, tengo que saber que la "estructura" de este tipo de texto es diferente de la que tiene una crónica, que para "abrirla" tendré que poner "Querido papá", y no "Había una vez...", inicio casi obligatorio de una narración tradicional.

Estos elementos y las ideas que se plasmen en un texto, como se ve no surgen de la nada, por inspiración. Son el producto de la reorganización de informaciones anteriores provenientes de otros textos. **La fuente de información y de trabajo de quien produce un texto es el conocimiento que tiene del mundo, su memoria, el "corpus" de textos que ha leído o escuchado.**

Entonces, si consideramos que la lectura es básica para promover, enriquecer y perfeccionar la expresión escrita, habría que tratar de motivar ésta a partir de una práctica lectora que tienda a enriquecer experiencias, estimular observaciones, crear situaciones y motivos para sentir necesidad de escribir. De eso ya nos ocupamos más arriba.

Por ejemplo: No sólo en el área de Lengua, sino también desde los otros espacios curriculares, se enseñará a los alumnos a comprender e interpretar la organización interna de los textos específicos, las marcas

externas, el léxico específico del área. También deberá enseñarse a reconocer las estrategias que ha seguido el autor para conseguir ser comunicativo, producir un texto interesante, preciso, en el caso de que tenga estas características. De la misma manera que se ha de aprender a reconocer los aspectos negativos que impiden o dificultan la comprensión o bien que hacen que el texto resulte poco interesante o motivante.

La producción escrita como proceso

Escribir constituye fundamentalmente una actividad que se realiza en situaciones concretas, diferenciadas y con propósitos claros. Producir un texto escrito surge de la necesidad de comunicarnos, ya sea para relacionarnos con los demás, expresar nuestras ideas y sentimientos, imaginar, informar, etcétera.

En un sentido restringido, la escritura se concibe como mera actividad grafomotriz, centrada en desarrollar sus aspectos caligráficos y ortográficos. En sentido amplio en cambio, incluye, además de su sentido restringido, el énfasis en la producción de textos coherentes que respondan a una situación comunicativo determinada.

Tradicionalmente, en la escuela se ha privilegiado el concepto restringido y, en consecuencia, se ha reducido la producción escrita a actividades tales como copias, dictados y redacción de un número limitado de textos con temas estereotipados, ajenos a la necesidad de comunicación del alumno y al desarrollo de las variadas funciones lingüísticas.

También se ha exagerado la importancia de la caligrafía y la ortografía y sus faltas han pesado de manera importante en la evaluación de los escritos de los alumnos. Cuando los docentes evaluamos la calidad de un escrito utilizando como criterio único o preferencial la caligrafía o la ortografía, nuestra actitud repercute negativamente en la motivación del alumno por escribir. Esto, además de revelar una concepción restringida de la escritura, inhibe a los alumnos, quienes evitarán escribir o bien empobrecerán sus escritos, con el fin de evitar cometer errores.

Si, por el contrario, concebimos la escritura en sentido amplio, advertiremos que:

- una producción escrita constituye, en primer lugar, **un acto de comunicación.** Es este acto comunicativo el que determina las características del texto y requiere la consideración de aspectos tales como: la intención comunicativa, el contexto de producción en tiempos y en lugares determinados y la relación con el destinatario.
- la producción escrita, además, constituye **un texto cuya organización varía según la intención comunicativa** del autor, el soporte utilizado, etcétera.
- por último, la producción escrita **es la resultante de un trabajo de escritura y reescritura** que permite alcanzar los objetivos que nos proponemos en la medida que está bien estructurada, es legible, se ha escrito en un soporte adecuado, etcétera.

Escribir es pues, básicamente, **organizar información.** Se trata, como se adelantó, de un complejo proceso, producto de diferentes subprocesos que luego veremos, y no un simple y espontáneo acto de "creación".

Hace algunos años leimos un artículo en un periódico en el que el columnista escribía el caso de un pariente que andaba siempre viajando y que se dedicaba a escribir relatos breves que enviaba a diferentes revistas para que fuesen publicados. Viajero errante, estuvo enviando sus relatos durante más de veinte años sin conseguir jamás que le publicasen ninguno de ellos. El columnista comentaba que escribir aquellos relatos satisfacía en apariencia una necesidad de su pariente –quizás algo tan simple como la necesidad de llevar un registro de las cosas que pensaba al tiempo que realizaba sus viajes–, aunque seguramente de vez en cuando se habrá preguntado por qué, en sus veinte y muchos años de escribir, sus ideas no habían despertado ningún interés público. El problema era, a juicio del que narraba los hechos, que aquel hombre escribía sin haber leído jamás. Nunca leyó las revistas a las que enviaba sus relatos. No tenía sentido alguno del estilo, la extensión, el tono, el tema o la audiencia. Simplemente escribía los relatos y los mandaba por correo a la revista que le llamase la atención en ese momento. ¿Cómo es posible –se preguntaba el columnista– que pueda alguien escribir de forma

inteligente sin haber leído antes algo escrito con un propósito semejante? (SMITH Y DAHL, 1989:11-17).

Es decir, según quien vaya a leer el texto que produzcamos, privilegiaremos registros lingüísticos formales o informales; según la intención comunicativa y la trama, adoptaremos un tipo de texto determinado, incluiremos cierto tipo de informaciones y utilizaremos recursos lingüísticos específicos. Todas estas variaciones configuran un amplio repertorio de registros que tendrá que ser transitado con confianza y seguridad por los alumnos a lo largo de su escolaridad.

Como ya adelantamos, se entiende que elaborar un texto presupone un proceso. Este proceso de elaboración implica tres acciones: **planificar, textualizar y revisar**.

- la **planificación** del escrito, es decir: generación de ideas, organización de las mismas y determinación del propósito de la escritura en función de la intención comunicativa y del destinatario,
- la **textualización** o conjunto de procedimientos que permiten transformar los insumos de la planificación en unidades de comunicación concluidas y autónomas, según formatos reconocidos socialmente,
- la **revisión** del escrito, una vez acabada la escritura del mismo, para efectuar correcciones y reajustes que mejoren el texto y lo tornen más eficaz. Por supuesto que esta es la revisión final, pues durante el proceso de textualización las revisiones parciales son constantes.

Si bien, por lo general, el orden de estas acciones es consecutivo, puede modificarse en cualquier momento. Por ejemplo: la revisión interviene en todo el proceso, pues se ha de revisar la planificación, el texto en el mismo momento en que se escribe, y se revisa tanto el conjunto del proceso como el resultado.

¿Qué propiedades debe reunir una producción escrita, luego de este proceso?

Veamos un cuadro síntesis:

Planificación	**Pragmática**	¿A quién voy a escribir? Precisar el destinatario condiciona el vocabulario, el tono, el nivel de formalidad, la presencia o no de ilustraciones, etcétera ¿Escribo por mí o en representación de otros? Si soy un emisor portavoz de otros el contenido del texto será producto de acuerdos previos ¿Para qué escribo? Determinar la intencionalidad del escrito: informar, solicitar, obtener respuesta, etcétera
	Semántica	¿Sobre qué voy a escribir? Se escribe según la situación comunicativa y el tema influye en la elección del tipo de texto ¿Qué tipo de texto produciré? ¿Dispongo de toda la información necesaria? ¿Dónde y cómo obtendré información? Buscar información previa que permita fusionar los conocimientos disponibles con nuevos datos ¿Cómo organizo las ideas? Determinar la distribución de la información y el punto de vista adecuado para que no resulte una sobrecarga informativa ¿Qué estrategias utilizo para organizar las ideas? Cuadros, apuntes, etc. ¿En qué orden convendrá presentar esa información? ¿Qué paratextos incluiré? ¿Puedo representarme el texto como producto final?

Textualización	**Estructura general del texto**	¿Puedo organizar la superestructura textual a partir de lo planificado? ¿Estoy aportando la información que había previsto? ¿Permito que se rescate información implícita? ¿Mantengo las segmentaciones adecuadas? párrafos, apartados. etc
	Lingüística textual	¿Las ideas están concatenadas? ¿Conecto las microunidades el texto? ¿Mantengo las conexiones lógicas, lógico-temporales y de causa-consecuencia?
Revisión		Confronto el escrito con la planificación previa Ajusto, reviso y reescribo todo lo que creo conveniente Resuelvo las incongruencias o contradicciones que pudieran aparecer en el escrito Constato que he usado el léxico adecuado al área Presto atención a la ortografía Reflexiono sobre el proceso seguido para escribir

El esquema anterior nos da una medida aproximada de la complejidad del acto de escribir. Como cualquier otro aprendizaje, su apropiación no se produce por el uso mimético y mecánico de un listado de conectores para cohesionar el texto, sino a partir de la elaboración personal y de enfrentarnos con el juicio de los destinatarios del texto.

Cuando pedimos a los alumnos que elaboren un texto, tenemos, antes que nada, que comunicarles y explicitarles los objetivos, los propósitos de la producción. A veces el trabajo escrito se propone para conservar una información, para organizar los conocimientos aprendidos, para comprobar la representación que cada cual se hace de un tema, para reelaborar

una idea, para comunicar a otras personas una información disponible, para expresar unas ideas o estados de ánimo... El objetivo nos proporcionará valiosas pistas para encarar la tarea.

Cuando los docentes pedimos a nuestros alumnos que "escriban" hemos de estar seguros de que pueden realizar la tarea, ya sea porque tienen los conocimientos que se lo han de permitir, o bien porque les facilitamos los instrumentos adecuados.

En relación con la **planificación del texto**, un componente fundamental es el intercambio entre los alumnos. Cada uno tendrá que exponer su trabajo para contrastarlo en grupos pequeños, trabajarlo entre todo el grupo y finalmente llegar a la redacción definitiva, una redacción en la que cada cual siente que ha participado. Pensemos sobre todo en el trabajo colectivo para enseñar a organizar la información. Por ejemplo, en algún tipo de esquema como mapa conceptual, en la confección y posterior uso de pautas que ayuden a centrar aspectos específicos del escrito, en la organización de tareas del grupo, etc.

La tarea de **textualización** resulta más fácil y se aprende más si se comparte en pequeños grupos y si, aunque sea de vez en cuando, interviene el docente y hace una observación acertada, una propuesta de cambio, valora una estructura, una palabra, el acierto de un título...

En cuanto a la **revisión del texto**, conviene que los alumnos no pierdan nunca de vista que cuando se ponen a escribir están haciendo una primera prueba, y que hasta que no se llegue a la versión definitiva habrá de pasar por procesos sucesivos de revisión y reescritura. Tal como hacen los escritores profesionales, un texto se ha de ir haciendo y rehaciendo en la medida en que se va determinando el tono, el orden de las ideas, en que se va perfilando la manera de expresar las relaciones internas de las partes. Este hacer y deshacer en el proceso de producción se deberá a diferentes propuestas que el docente irá realizando, como por ejemplo:

- es un texto coproducido y uno de los autores hace correcciones, porque se ha consultado la planificación previa y se ha comprobado que el tono o la manera de tratar el tema no era la prevista;
- el docente ha dado un vistazo y ha hecho alguna observación;

- lo ha leído un compañero y no ha entendido parte o la totalidad del contenido;
- se ha encontrado información nueva y la queremos incorporar;
- lo han leído en voz alta y algo fallaba: repeticiones, frases que no se entendían o no se concluían, faltaban o sobraban signos de puntuación, etc.;
- parece mejor variar la estructuración del texto o la distribución de la información, queremos introducir títulos y subtítulos para reestructurarlo;
- se comprueba la ortografía con el diccionario o el corrector del programa informático, libros u otro material, y se hacen correcciones;

Orientaciones metodológicas

Las situaciones de escritura deben llevar a la reflexión sobre las propias producciones y las ajenas, de modo de tomar conciencia de cómo determinados componentes (vocabulario, estructuras de la lengua, ortografía, etc.) operan en el funcionamiento de la propia lengua.

1) Atribuyamos significado social a la actividad de escritura en clase: creemos contextos comunicativos reales, con propósitos y destinatarios concretos para los textos producidos. Escribir es, ante todo, un acto comunicativo que se realiza en situaciones concretas que van desde ir al supermercado hasta elaborar un trabajo académico. Cada una de esas situaciones implica que escribimos con propósitos diferentes. Determinar el propósito es una de las tareas del proceso de planificación de la escritura que no podemos soslayar. Nuestros alumnos tienen que saber que van a escribir para guardar la memoria, informar, lograr que los demás hagan algo, comunicarse a distancia, expresar sus sentimientos, demostrar que han aprendido algo, jugar con el lenguaje, etcétera.

2) Conozcamos y usemos en el aula una gran variedad de textos reales, con tipologías y funciones comunicativas diversas: no aprendemos globalmente a escribir, cada tipo de texto exige demandas y problemas

diferentes que debemos conocer para poder emplearlas adecuadamente cuando escribimos; es decir, tenemos que enseñar a aprender la escritura de narraciones, exposiciones, argumentaciones, descripciones, etc., como formatos adecuados a las distintas situaciones comunicativas.

3) Planteemos actividades de comunicación escrita, globales, reales y completas, tal como se producen en los contextos comunicativos cotidianos. De este modo, garantizaremos que lo que enseñamos en el aula sea lo que realmente los alumnos van a emplear en contextos reales.

Si solicitamos la escritura de un cartel publicitario, cuya finalidad es persuasiva, el destino de ese texto no puede ser el cuaderno de nuestros alumnos o la mera exhibición en el aula. Por el contrario, el propósito de la escritura se cumplirá si nos valemos de situaciones de la vida escolar o barrial y pedimos la producción de afiches para múltiples y distintos destinatarios que se distribuirán en diversos ámbitos públicos.

4) Propongamos acciones diversificadas de escritura de textos, tales como dictar, copiar, reescribir, revisar...; resumir, citar, parafrasear, expandir un texto, etc. En cada una de estas acciones los escritores se plantean problemas y adquieren saberes parcialmente distintos, no transferibles a todo tipo de escritura.

Cuando nuestros alumnos nos dictan o dictan a sus compañeros, toman decisiones en cuanto a lo que quieren decir y delegan en el que escribe la actividad de materializar la escritura. El **dictado** resulta valioso cuando se procura escribir un único texto plurigestionado (carta colectiva, noticia elaborada por el curso, etc.). Nuestra tarea, entonces, será intervenir releyendo durante el dictado para que no se pierda el sentido del escrito, para confirmar la adecuación de texto a la situación comunicativa, para brindar algunas alternativas de solución cuando los alumnos no las encuentran por sí mismos, para modificar algunos aspectos del texto luego de que se haya revisado y no se adviertan algunas dificultades, justificando explícitamente sus aportes.

La **copia** como ejercicio mecánico, para que se aprenda por repetición, carece de toda validez, pero cuando se la funcionaliza, reproduciendo las

situaciones sociales en que su uso se inscribe, resulta un recurso sumamente interesante. Propongamos copiar para conservar alguna información relevante de un material del que sólo dispondremos temporariamente, para realizar una ficha bibliográfica de los textos que más nos han gustado, etc.

Propongamos a los alumnos que **escriban por sí mismos** y que realicen **escrituras colaborativas.**

Las necesidades, las motivaciones y los ritmos de aprendizaje no son los mismos en todos los alumnos. Cada uno desarrolla su propio proceso de composición, dependiendo de sus capacidades intelectuales y afectivas. Por lo que la labor orientadora del profesor no puede reducirse a enseñar recetas únicas de escritura, sino que debe dirigirse a ofrecer a cada alumno las estrategias pertinentes para enfrentarse a los obstáculos que se derivarán de su tarea de composición, facilitando una actuación progresivamente más autónoma y estratégica.

La **escritura grupal** se puede llevar a cabo mediante: la **coescritura** (los pares comparten la autoría del texto, participan en la planificación, desarrollo y revisión); la **copublicación** (los miembros del grupo producen textos individuales, pero trabajan en conjunto para presentar un escrito en común); **coedición** (en un grupo se elaboran individualmente los documentos; sin embargo, se revisan colectivamente); **auxiliares de escritor** (los compañeros colaboran voluntariamente en el proceso de composición).

5) Encaremos tareas y proyectos de producción en las diferentes áreas del currículum. Los proyectos son propuestas didácticas en torno a propósitos específicos para alcanzar un producto final. Todas las acciones propuestas durante el desarrollo del proyecto son solidarias entre sí y guardan sentido en función de lo que deseamos producir.

Podemos encarar proyectos a corto plazo o proyectos de larga duración. Elaborar una antología de cuentos, coplas, para la biblioteca de la escuela; grabar poemas y canciones para los alumnos más pequeños; organizar una feria de ciencias; son proyectos que vinculan los procesos de escritura con otros espacios curriculares.

6) Proporcionemos pautas y guías escritas para planificar, redactar y revisar los textos. Resultan valiosas para guiar individualmente el proceso de composición de cada alumno y liberarlo de tener que recordar todos los pasos de la puesta en práctica del mismo. Son fichas que proporcionan a los alumnos indicaciones y sugerencias para pensar sobre lo que van a escribir y cómo hacerlo, fomentando su reflexión, reduciendo la ansiedad que puede suponer para el alumno enfrentarse a una tarea de escritura sin saber qué tiene que hacer; facilitándoles el acceso a todas las operaciones que intervienen en la actividad de escritura y la autoevaluación de la misma.

7) Proporcionemos actividades con textos modelo. Por medio de ellas se puede observar cómo un escritor más competente compone un texto. Analizar y reelaborar textos de escritores expertos nos permite reflexionar acerca de cómo han presentado:

- la estructura y disposición espacial de los textos,
- la perspectiva de enunciación: en primera y tercera persona, punto de vista, etc.,
- los modos de presentar el referente: modalidades de certeza, duda; calificación, descalificación; etc.,
- las categorías gramaticales y los conectores,
- el léxico y el registro.

En el sitio *www.iacd.oas.org/Interamer/ Interamerhtml/Rodr39html/ Rod39_Teb.htm*, Ana Teberosky, en su artículo: "El lenguaje escrito y la alfabetización", plantea una actividad de reescritura que considera varios de los aspectos que hemos mencionado.

Transcribimos parte de ella para analizarla a la luz de lo que hemos expuesto:

> *Tal como la interpretamos aquí, la actividad de re-escritura supone la capacidad de recoger no sólo la información del texto-fuente sino también su discurso. El estudio de la concordancia (o discordancia) y el análisis de los*

elementos que se mantienen (o se pierden) entre el texto-fuente y su reproducción es un medio para evaluar el conocimiento del lenguaje escrito. Para apropiarse de las particularidades discursivas del género en cuestión, el lector/escritor debe centrarse no sólo en el contenido, sino también en la forma lingüística del mensaje, es decir, debe asignar al texto un status autónomo de la situación de comunicación.

[...]

En el trabajo con las escuelas hemos influido sobre las decisiones curriculares en dos aspectos: en la selección y en la secuenciación del contenido y en la preparación de las actividades de producción y comprensión de lenguaje escrito.

[...]

Respecto al contenido, consideramos necesario atender tanto a los aspectos convencionales y simbólicos de la escritura, como al aspecto de la variedad lingüística más apropiada para aparecer por escrito. Es decir, atender a cómo los niños aprenden a escribir, a qué es lo que escriben y en cuáles condiciones. En cuanto a la secuenciación, nuestra intención fue la de conducir la marcha pedagógica desde un conocimiento compartido y conocido por los alumnos –las variedades de lenguaje que ellos consideran como modelo de lo escribible, según nuestra perspectiva – hacia el aprendizaje de las reglas de la escritura de esos textos. Las actividades no fueron pensadas como de transcripción directa del lenguaje, ni siquiera de la variedad de lenguaje para ser escrito, sino como actividades que implicaran algunas de las siguientes operaciones:

- *distanciar y mediatizar la actividad productora de lenguaje del resultado de dicha actividad (los enunciados y textos escritos, un niño dicta y otro escribe, por ejemplo);*
- *aislar las actividades de producción de textos de la situación "natural de comunicación" (en actividades de re-escritura, de recitación, entre otras); y*
- *separar el lenguaje de su uso hacia un análisis y reflexión y no una mera transcripción.*

Una de tales actividades, la de re-escritura, ofrece posibilidades para evaluar el conocimiento que tienen los alumnos de las propiedades del lenguaje escrito mediante el estudio de los aspectos que retienen de un texto extraño

Comparando ambos, el texto de referencia o texto-fuente y el texto re-escrito, se pueden analizar las conservaciones y las pérdidas Si lo que se conserva es tanto la información como las propiedades lingüísticas (sintácticas y discursivas) del texto-fuente, diremos que el alumno exhibe conocimiento de lenguaje escrito según las normas del género en cuestión

[...]

La docente da como consigna "escribir la noticia como si fueras un periodista" Los alumnos son libres para utilizar sus propias palabras, pero también pueden recurrir a usar términos y expresiones que recuerden del texto-fuente

[...]

A continuación ilustraré la metodología utilizada para promover la actividad de producción de textos informativos Dicha metodología comporta etapas:

a) Lectura y comentario de la noticia periodística;
b) elaboración colectiva oral del pre-texto de lo escrito;
c) consulta a los diarios (se puede subrayar);
d) escritura individual o por parejas de la noticia (sin copiar);
e) lectura del texto escrito (por parte de la docente, por parte del alumno o de un compañero);
f) corrección (por parte del alumno con ayuda de la profesora);
g) edición final

En el momento a) se presenta el texto-fuente. Los momentos b) y c) corresponden a la elaboración del pre-texto Por un lado, se facilita al alumno información sobre el contenido temático en los momentos a) y b) y, por el otro, se facilita información sobre los aspectos gráficos en el momento c). Otorgamos la mayor importancia a estos momentos porque los contenidos son trabajados en clase de manera consciente y con anterioridad a ser vehiculados por escrito. Y además, porque la consulta al material impreso funciona a la vez como fuente de confirmación de la información recibida oralmente y como fuente de información nueva.

En resumen, dos ideas guían la metodología de clase La primera es la diferenciación entre contenido informativo y la expresión escrita, para ello aprovechamos las informaciones adquiridas a partir de las experiencias del

contexto social más amplio (la explicación de noticias en la TV o en la radio) para trabajar previamente los contenidos informativos de los mensajes que serán escritos. Es evidente que se necesita cierto conocimiento del mundo para deducir el tema principal del texto y para establecer las conexiones que garanticen su coherencia. La segunda idea consiste en consultar el material escrito, en recurrir a los modelos convencionales de expresión escrita en periódicos o revistas (es decir, no preparados expresamente desde la escuela, sino tal y como se pueden adquirir en el circuito comercial). Utilizamos el concepto de consulta en el sentido de actividad inter-textual y de presencia real del modelo convencional y no en el sentido de copia pasiva.

El momento d) corresponde a la producción de escritura en sentido estricto. Pero, al ser un tema generalmente conocido y compartido, no se informa sobre las experiencias personales, es decir, el alumno no tiene un compromiso personal con su texto. El escritor (sujeto que escribe) no es el autor del texto y, en muchas ocasiones, el productor del discurso (sujeto empírico) puede no representar una subjetividad única. En la situación aquí relatada el productor no es el autor del texto, es decir, que se produce un fenómeno de apropiación o reconstrucción de la noticia escuchada.

En los momentos e), f) y g) se produce un fenómeno de desdoblamiento de posiciones enunciativas, donde el mismo sujeto empírico tiene que pasar de productor a lector y luego de lector a analista capaz de juzgar la calidad de su texto a fin de corregirlo. Inicialmente, los alumnos son asistidos por el profesor, a fin de ofrecerles un soporte interactivo necesario para realizar tales tareas. La interacción es, desde nuestro punto de vista, beneficiosa a la alteridad constitutiva del proceso de producción tanto en el nivel oral como en el escrito".

Como se habrá advertido queda muy claro el rol de docente como **orientador** y **asesor** del trabajo de los alumnos, participando a dos niveles: a nivel general, desarrollando la motivación de los alumnos, estableciendo objetivos, planificando globalmente el proceso; y a nivel individual, efectuando un seguimiento de los procesos personales que ponen en práctica los alumnos (dándoles opciones de trabajo, proporcionándoles técnicas concretas, leyendo sus borradores, mostrándoles los puntos flojos, etc.).

BIBLIOGRAFÍA

BAS, A. et al (1999) *Escribir apuntes sobre una práctica*. EUDEBA, Buenos Aires.

CASSANY, D (1990) "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita". En: *Comunicación, Lenguaje y Educación*, Nº 6, pp. 63-80.

——— (1995) *La cocina de la escritura*. Anagrama, Barcelona.

——— (2000) *Construir la escritura*. Paidós, Barcelona.

CASSANY, D. et al. (1994) *Enseñar lengua*. Graó, Barcelona.

CASTELLÁ, J.M. (1996) "Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones". En: *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, Nº 10, pp. 23-31.

CASTELLÓ, M (1996) "Estrategias para escribir pensando". En: *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 237, pp. 23-28.

CASTELLÓ, M. (2000) "Las estrategias de aprendizaje en el proceso de composición escrita". En MONEREO, C. (Coord.) (2000) *Estrategias de aprendizaje*. Visor, Madrid.

COLOMER, T. y A. CAMPS (1996) Enseñar a leer, enseñar a comprender. Celeste / MEC. Madrid.

DUBOIS, M.E. (1989) *El proceso de lectura*. Aique, Buenos Aires.

FOUCAMBERT, J (1989) *Cómo ser lector*. Laia, Barcelona.

FERREIRO, E. (1990) *La formación del lector*. Feria Internacional del Libro, Guadalajara.

GOODMAN, K. (1986) *What's whole in whole language*. Heinemann Educational Books, New Hampshire.

HERNANDEZ, A. y A. QUINTERO (2001) *Comprensión y composición escrita*. Síntesis, Madrid.

JOLIBERT, J. (1995a) *Formar niños lectores de textos*. Dolmen, Santiago de Chile.

——— (1995b) *Formar niños productores de textos*. Dolmen, Santiago de Chile.

JORBA, J. (Ed.) (2000) *Hablar y escribir para aprender*. Síntesis, Madrid. 🕮

LOMAS, C. (1999) *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Vol. I. Paidós, Barcelona. 🕮

MARIN, M. (1999) *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique, Buenos Aires. 🕮

PIPKIN, M. (1998) "Múltiples tareas". Actividad. En Revista *Lote*, Nº 17, Noviembre/1998.

SMITH, F. (1990) *Comprensión lectora*. Trillas, México.

SMITH, C. y K. L. DAHL (1989) *La enseñanza de la lectoescritura*. Visor/MEC, Madrid.

SOLE, I. (1988) "Aprender a leer, leer para aprender", en Revista *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 157. Fontalba, Barcelona.

——— (1994) *Estrategias de lectura*. Graó, Barcelona. 🕮

TORNADU, B. (1989) *Páginas para el docente*, Nº 18. Aique, Buenos Aires.

3. Conocimientos lingüístico-discursivos en la educación básica y media

Este capítulo se centrará en primer lugar en aquellos conocimientos que se relacionan con el campo de la lengua, del discurso y de los textos; a partir de ellos se podrá luego considerar el sistema de escritura –básicamente el sistema alfabético–, y los múltiples recursos que lo complementan como una manera más o menos adecuada de pasar de la modalidad oral a la escrita del lenguaje y, además, poner en evidencia las características de aquellas formas de la textualización escrita que son propias de la escritura y que pasan a veces de ésta a la oralidad o que no requieren en ningún momento la instancia de la oralización.

La presentación de esta multiplicidad de temáticas en este capítulo se apoya fundamentalmente en el hecho de que, en las prácticas lingüísticas, la escritura requiere, al mismo tiempo, de la interacción de muchos factores que se constituyen como trasfondo de las acciones de los sujetos y pueden transformarlas en adecuadas o inadecuadas, según sea el nivel de conocimiento y de habilidad con que esos sujetos los hagan interactuar.

Es fundamental que todos los docentes y futuros docentes, a pesar de ser usuarios de su propia lengua, reconozcan que, en su rol de orientadores de prácticas y aprendizajes, deben elaborar ciertas conceptualizaciones y conocer temas básicos relacionados tanto con la Lingüística, como con la Sociolingüística, la Pragmática, la Gramática y la Ortografía; así como con el principio general del funcionamiento del sistema alfabético, las convenciones ortográficas y las relacionadas con el uso de las marcas de

puntuación y de entonación. Estas conceptualizaciones y conocimientos pueden no formar parte de lo que habitualmente conoce sobre su lengua materna y la escritura un hablante nativo cualquiera, pero son imprescindibles para quien se aboca a la difícil tarea de orientar los aprendizajes escolares de otros en este campo. Por otro lado debe tenerse muy presente que esas conceptualizaciones y conocimientos son válidos tanto para orientar las prácticas lingüísticas de la escritura, como dijimos, como para constituirse en referentes válidos en el proceso de alfabetización.

El orden que vamos a seguir en el desarrollo de este capítulo pasará primero por el *lenguaje* en general y por algunas cuestiones que tienen que ver con la *lengua* como sistema, con las formas en que se plasma la significación y el sentido en los enunciados lingüísticos; se tendrán en cuenta las particularidades a través de las cuales se tratan de cumplir objetivos a partir de enunciados lingüísticos; luego trabajaremos con las categorías *discurso y texto*, para pasar, por último, a aquellos aspectos que tienen una relación más clara con lo preceptivo: las *tipologías* textuales, la *gramática*, la *ortografía* y el *sistema de escritura* y los elementos auxiliares, todos ellos vistos en su carácter de saberes indispensables para saber leer y saber escribir, con todo lo que cada una de estas palabras implica.

Hablemos del lenguaje

Los conceptos generales

Lenguaje

Un recorrido por los textos teóricos acerca del **lenguaje** nos ponen ante la evidencia de que es una denominación que se aplica a un buen número de formas a partir de las cuales determinados elementos se utilizan para representar y comunicar. En nuestro caso vamos a limitarnos al lenguaje verbal, que según Saussure es la *materia*, el conjunto de los fenómenos empíricos, que percibimos como enunciados orales o que se manifiestan en la escritura como oraciones y párrafos. Los textos orales y escritos son

los hechos concretos a través de los cuales se comprueba el hecho de que el hombre posee una facultad de lenguaje que le permite representar y comunicar. Esta facultad es condición en primer lugar de la existencia del lenguaje natural, pero además posibilita la creación de otros lenguajes que llamamos artificiales porque son sistemas de representación secundarios que sirven para finalidades mucho más restringidas[1].

El lenguaje del hombre difiere por lo menos en tres aspectos fundamentales respecto del lenguaje de otras especies –como las abejas o los simios–. Esas características son:

- su organización basada en una mínima economía de elementos, capaz de crear un número infinito de variables;
- su capacidad de análisis de la realidad y de los fenómenos que en ella se producen, a partir de los distintos niveles de articulación de los constituyentes lingüísticos;
- la posibilidad de ser usado como un instrumento para su propio análisis ya que cuando reflexionamos y hablamos sobre el lenguaje, lo hacemos a través de sus propios recursos, los lingüísticos.
- la cualidad que le permite representar lo no presente, lo falso, lo que sólo forma parte de la imaginación o del recuerdo y no tiene forma concreta en la realidad salvo como lenguaje.

Cuando planteamos la capacidad analítica del lenguaje verbal humano, nos referimos especialmente al hecho de que la estructura lingüística es capaz de denominar, calificar, adjudicar acciones, determinar relaciones, permitir el reconocimiento de los hablantes, establecer las coordenadas de tiempo y espacio, entre otros muchos rasgos de la realidad.

Volvamos a nuestro primer punto ahora: el lenguaje es la materia concreta y real de las prácticas lingüísticas, pero los lingüistas han buscado las formas de estudiarlo y analizarlo y es así como han surgido numerosos

1 La Lógica, las Matemáticas, la Física, entre otras disciplinas, proponen fórmulas que toman como base la creación de un lenguaje *ad-hoc*, por tanto *artificial*, que tiene, además, una forma de notación propia, diferente de la que usamos en la escritura normalmente, aunque tome algunos elementos en préstamo.

objetos teóricos que se relacionan con el lenguaje. Estos objetos *teóricos* han sido constituidos a partir de la posibilidad de abstraer algunos aspectos relevantes dentro del lenguaje, de hacer algunas generalizaciones que permiten reconocer –desde diferentes puntos de vista científicos–, ciertos aspectos a partir de los cuales intentamos describirlo y explicarnos cómo funciona. A continuación, vamos a realizar un recorrido mínimo por esos objetos teóricos para que su reconocimiento nos facilite la tarea de hablar sobre el lenguaje en primer lugar y, al mismo tiempo, nos habiliten para otra tarea –fundamental dentro de nuestro rol de docentes–, la de orientar tanto las prácticas escolares en torno al lenguaje como el aprendizaje de aquellos conceptos, clasificaciones o modelizaciones, sin los cuales es imposible reflexionar sobre el lenguaje en general o sobre la propia práctica lingüística.

A continuación entonces retomaremos, sin ánimo de agotar los temas, sino solamente de ordenarlos con una visión de conjunto adecuada para los fines didácticos de este libro, los siguientes objetos teóricos que intentan explicar aspectos del lenguaje: *lengua, discurso, texto*, y, en relación con éste, *enunciado, oración*. También, desde otro punto de vista, el *pragmático*, incluiremos en el desarrollo la conceptualización correspondiente a los *actos de habla*.

Lengua

Saussure es quien primero intenta dar a la Lingüística un objeto y a ese objeto lo llama *lengua*. La *lengua* es el objeto de la Lingüística porque cumple los requisitos para serlo de acuerdo con ciertos modelos de ciencia, es decir:

> *surge de pensar que más allá de los fenómenos lingüísticos concretos puede suponerse un modelo abstracto, general y explicativo de las semejanzas y de las diferencias que se dan entre esos fenómenos concretos.*

La *lengua* es considerada como un sistema de signos y relaciones que rige dentro de una comunidad de hablantes; sistema que no todos conocen

en su totalidad, pero al que responden todos los fenómenos lingüísticos que se generan dentro de esa comunidad.

Los fenómenos lingüísticos están inmersos en una realidad que tiene una dimensión temporal, que está entonces atravesada por la diacronía; pero el objeto científico *lengua* debe ignorar esa diacronía porque no puede caracterizarse un objeto que cambia continuamente, ya que el tiempo siempre genera cambios. La *lengua* para Saussure debe ser estudiada solamente como un estado.

Paralelamente y para poder estudiar la *lengua* como un estado que no es alterado por ninguna circunstancia, es necesario también dejar de lado el uso que los hablantes realizan de esa *lengua*: el *habla*. El *habla*, entonces, que forma parte indudable del lenguaje, no será estudiada por la Lingüística.

Es así como la Lingüística más traidicional se ocupa especialmente del estudio de los signos y de sus relaciones que son, en suma, los constituyentes del objeto científico. La conceptualización acerca del *signo*, como constituyente de la lengua, es la que explica de manera general de qué modo podemos proponer a través del lenguaje todo lo que sabemos, percibimos o sentimos acerca de la realidad. Cada *signo* –denominación, calificación, adjudicación de acción, marca de relación, determinación témporo-espacial, etc.– alude a un recorte de la realidad, que ponemos en acto en forma individual cuando hablamos o escribimos, pero que tiene un alcance social en la medida en que, convencionalmente, la comunidad lingüística a la que pertenecemos le otorga el mismo significado.

Las relaciones que mantienen los *signos* entre sí son el otro punto clave acerca del objeto *lengua*. Los *signos* se asocian ya sea por características que tienen que ver con sus semejanzas sonoras o con componentes semánticos comunes. Estas relaciones se llaman *paradigmáticas* y constituyen uno de los ejes según los cuales se organizan los signos, el del *paradigma*. A la vez, los signos pueden combinarse constituyendo una sucesión que pone en evidencia la continuidad propia del uso del lenguaje en los fenómenos lingüísticos concretos: es el eje del *sintagma*. Las conceptualizaciones acerca del *sintagma* y del *paradigma* tratan de explicar de qué manera se organizan los fenómenos lingüísticos concretos: toda emisión consta de una

sucesión de elementos que se combinan los unos con los otros y cada uno de los elementos que aparece en esa sucesión ocupa un lugar inhibiendo la posibilidad de que aparezca en su lugar otro elemento de la misma categoría o paradigma.

Hemos realizado hasta aquí un desarrollo bastante superficial relacionado con las conceptualizaciones de *lengua, signo, paradigma* y *sintagma*, pero sin duda los lectores, docentes o futuros docentes, ya han tenido acceso de manera mucho más ajustada a estos conceptos. El objetivo de este desarrollo ha sido recordar algunos aspectos que consideramos fundamentales para darles una interpretación en función de la tarea didáctica. Es importante poder reconocer de qué maneras estas conceptualizaciones permiten explicarnos aspectos del lenguaje y tomar ciertos recaudos dentro del trabajo didáctico. Conviene, entonces, cotejar este modelo conceptual para advertir con claridad sus alcances y sus límites.

Topatumba

OLIVERIO GIRONDO

Ay mi más mimo mío
mi bisvidita te ando
sí toda
así
te tato y topotumba y te arpo
y libo y libo tu halo
ah la piel cal de luna de tu trascielo mío
que me levitabisma
mi tan todita lumbre
cátame tú evapulpo
sé sed sé sed
sé liana
anuda más
más nudo de musgo de entremuslos de seda
que me ceden
tu muy corola mía

oh su rocío
qué limbo
izala tú mi tumba
así ya en ti mi tea
toda mi llama tuya
destiérrame
aletea
lava ya emana el alma
te hisopo
toda mía
ay entremuero
vida
me cremas
te edenizo

Sin lugar a dudas nos encontramos ante un poema de amor, un poema erótico, que trata de crear efectos estéticos a partir de un uso, en gran medida transgresor, del sistema de la lengua. A lo largo del texto aparece en muchas oportunidades la sinalefa, es decir la recurrencia de los fonemas iniciales y medios de las palabras para que esa repetición de sonidos otorgue un valor que excede el sentido para basarse en un efecto fundamentalmente sonoro que acerca la palabra a la música: *mi más mimo mío; y libo y libo tu halo* o, también, *anuda más / más nudo de musgo de entremuslos de seda*, entre otros casos. Este tipo de efecto no se busca en el texto en prosa en general y, sobre todo en algunos tipos de textos, se rechazan estos efectos sonoros como elementos inadecuados o incluso distractores en función de la comprensión del texto.

En relación con los ejes sintagmático y paradigmático de la lengua, hemos planteado más arriba de qué manera se producen simultáneamente una selección paradigmática y una combinatoria sintagmática, de modo tal que cada término incluido se aísla de su paradigma suprimiendo al mismo tiempo las posibilidades de ambigüedad en el sentido. En el texto que proponemos aparecen *levitabisma* y *entremuero* que son dos términos que, por una parte se constituyen morfológicamente por composición,

pero los efectos que crean –y que llevan en ambos casos a un sentido ambiguo– son diferentes. *Levitabisma* aúna sincréticamente en una misma forma verbal dos verbos de sentidos opuestos: *levitar* que significa *elevarse* y *abismarse* que significa *hundirse*. La forma creada mantiene los rasgos flexivos, la combinatoria con el pronombre cuasireflejo *se (me levitabisma)*, y están presentes todos los elementos que le permiten insertarse adecuadamente en la cadena sintagmática. Sin embargo, la elección de dos opuestos de significado –dos antónimos podríamos decir– aunados en un mismo término, ponen en evidencia un estado posible del ser en que emotivamente se pueden sentir al mismo tiempo dos sensaciones totalmente diferentes. La forma, en todo caso sería una anomalía en la lengua, pero el efecto creado intenta representar un fenómeno cuya ambigüedad no podría ser expresada con tanta fuerza por un sintagma complejo como, por ejemplo, "a la vez me levita y me abisma". El efecto de *condensación* –que ha sido estudiado por el Psicoanálisis– aparece aquí en la creación poética, transgrediendo el sistema de la lengua, pero enriqueciendo el sentido del texto.

Una característica parecida es la que se manifiesta en el caso de *entremuero* en que, a un elemento léxico como *muero*, cuyo significado propone una calidad absolutamente definitiva del acto, se le agrega como prefijo la preposición *entre*, creando otra *condensación* que modifica el verbo porque la acción pierde el rasgo; la acción manifiesta entonces un estado de suspensión, creándose otra ambigüedad. El mecanismo de constitución de *entremuero* es el mismo que en el caso anterior, pero la categoría de los elementos condensados crea el efecto de ambigüedad en otro nivel de significado. Otros casos que podrían analizarse dentro del texto son *bisvidita* o *evapulpo*, lo mismo que el título del poema, "Topatumba", que inaugura, diríamos, la instancia de juegos de sentido que se desarrolla a lo largo de todo el texto dentro de los mismos parámetros.

Aparecen también palabras que no forman parte del sistema, cuyo significado y sentido quedan librados a la imaginación del lector, pero que el clima erótico creado desde el inicio permite interpretar con un segundo sentido apenas oculto y que se basa en un juego metafórico, como en el caso de *trascielo* (traste/ cielo), lo mismo que, de forma más directa, se

plantea en el caso del sustantivo *tea* y de *arpo,* verbo este último propuesto como forma anómala o creación personal, a partir del verbo *arponear* y el sustantivo *arpón* como arma o mástil con el que se hieren las ballenas.

Creemos que esta mirada sobre un texto casi ejemplar en lo que se refiere a un uso transgresor de la lengua muestra, con más claridad que cualquier explicación, las formas en que el sistema y la relación entre los ejes del paradigma y el sintagma, no sólo admiten un uso dentro del plano de un primer uso del lenguaje –que busca la claridad, la univocidad en el sentido–, sino que da pie al logro de usos secundarios más o menos crípticos a partir de los mismos mecanismos lingüísticos de base, como por ejemplo a la estructuración morfológica o, en otro plano, a juegos de sentido como la metáfora, para buscar la ambigüedad y exigir un esfuerzo de interpretación, pero calando profundamente en otro terreno que no es estrictamente el de la cognición.

El análisis que hemos realizado más arriba tuvo por objeto diferenciar la enorme distancia que media entre el objeto teórico lengua y un fenómeno lingüístico real y concreto, como lo es el poema que presentamos y al mismo tiempo considerar que, a pesar de todo, si podemos leer el poema es porque compartimos el mismo sistema de la lengua que el autor, sabemos cómo funcionan los signos lingüísticos y cómo se organizan en sintagmas y paradigmas, y sólo por eso somos capaces de dar sentido a las ambigüedades y efectos que el poema crea.

Este panorama quedaría incompleto si no nos referimos a otro aspecto que tiene que ver con la *lengua* como objeto teórico, considerada como sistema estable. Es evidente que *lengua* se refiere a un sistema que funciona del mismo modo cualquiera sea el idioma del que se trate, pero cuando entramos en uno de esos casos particulares, por ejemplo el del español, advertimos claramente que se hacen pertinentes varias preguntas: ¿el español tal como se lo habla dónde, en qué país, en qué región?; ¿tal como lo hablan quiénes –los jóvenes, los adultos, los periodistas, los abogados, etc., etc.–?, ¿el español que se habla hoy o el del Renacimiento o el de la Baja Edad Media? Una vez más los parámetros del tiempo y del espacio y la multiplicidad de usos y de usuarios imponen la necesidad de un objeto teórico que atienda a estas variaciones como problemas generales que

ameritan estudios más específicos que los que realiza la Lingüística. Es así como la Sociolingüística propone otro objeto teórico, las *variedades lingüísticas* (ver en el Capítulo 1 un tratamiento mucho más amplio de este tema), que nos permiten considerar a la lengua desde otro punto de vista, uno que intenta mostrar que:

- hay variedades *diacrónicas*[2] –es decir que en una lengua se producen cambios a lo largo del tiempo como nos lo muestra la Historia de la Lengua–;
- existen variedades *diatópicas*, porque un mismo idioma se habla "distinto", en cada país y en cada región, como lo advertimos al escuchar hablar a otros latinoamericanos y a españoles de distintas regiones, así como a argentinos de diferentes zonas del país;
- se reconocen variedades *diastráticas* ya que un mismo idioma es usado de diferente manera, por ejemplo, por quienes hacen uso frecuente de la escritura y por quienes sólo utilizan la lengua desde la oralidad.

Las observaciones realizadas en el párrafo anterior resultan importantes en el ámbito escolar por dos motivos fundamentales. Uno de ellos tiene que ver con el hecho de que, en toda lengua que se escribe, existe una variedad que se usa tanto en la oralidad como en la escritura, pero que está mucho más cercana a esta última y que consideramos el *estándar*. Esta variedad deja de lado modismos personales o grupales y regionalismos, para que sea comprendida por todos. Hemos dicho que el *estándar* mantiene características del uso que son propias de la escritura, esto quiere decir que hay un correlato entre el manejo del *estándar* y el nivel de escolarización. Es en este punto donde advertimos que, si el

2. *Diacrónicas* alude al hecho de que, a través del tiempo (=*cronos*), se producen cambios en la lengua. Más adelante, *diatópicas* plantea la existencia de variaciones según el lugar (=*topoi*) en el que se habla una lengua; por último *diastráticas* se refiere a que de uno a otro *estrato* social se advierten usos distintos de la lengua. Aclaremos que estrato tiende a mostrar que una sociedad no es homogénea, pero no establece jerarquías o niveles entre esos estratos.

estándar es la variedad propia de la escritura y la que logran quienes han alcanzado mejores niveles de escolarización, la escuela tendrá como objetivo principal que todos y cada uno de los niños que asistan a ella hablen, lean y escriban la variedad *estándar* con soltura, ya que es la que le permitirá con mayor facilidad el acceso a otros aprendizajes y a bienes culturales significativos.

Es aquí donde debemos empezar a considerar el otro punto fundamental al que nos referimos al inicio del párrafo anterior. La existencia del *estándar* implica el hecho de que una parte importante de la cultura de un pueblo se hace accesible a partir de esa variedad lingüística, pero esto no anula la existencia de otros bienes culturales que sean accesibles a través de otras variedades lingüísticas –pensemos en la tradición narrativa folklórica oral, en el cancionero popular desde los romances al rock, en el chiste o el retruécano ingenioso del colectivero o del verdulero de la esquina–. Cuando los niños ingresan a la escuela hablan como se habla en su hogar y esa variedad lingüística puede ser la estándar o no serlo. La escuela, como dijimos, tiene un objetivo claro –que el niño logre manejar fluidamente el *estándar*– pero debe ser absolutamente respetuosa de la variedad que se hable en el hogar del niño y también de aquellas variedades que acompañen al niño mientras transita a la pubertad y de ésta a la adolescencia, que tendrá características peculiares, a veces hasta incomprensibles para los adultos, pero que el alumno usará para comunicarse con sus pares.

Decir que alguien "habla mal" porque no domina el *estándar*, es discriminarlo, no aceptar la diferencia; enseñar el *estándar* es abrir el camino hacia otros ámbitos culturales, sin perder aquello que nos permitió los primeros contactos lingüísticos que nos formaron, la lengua de nuestros padres. El conocimiento del *estándar* abrirá al niño el mundo de la escritura y de los aprendizajes, solamente es necesario que quede en claro para él cuándo el uso del *estándar* es indispensable, cuándo es facultativo y cuándo se puede usar la variedad que empleamos en la cotidianeidad de los contactos más íntimos y personales. Es así como los adultos en general utilizamos más de un *registro* –características que dependen de la relación que tengamos con nuestro interlocutor, del lugar en que nos encontremos y del tema al que nos estemos refiriendo– dentro de una misma variedad,

y conocemos más de una variedad lingüística. La escuela debe orientar al niño para utilizar fluidamente el *estándar*, como ya dijimos, y para que adecue la variedad y el registro a las distintas situaciones comunicativas en las que se encuentre; lo que no debe hacer la escuela es despreciar su variedad materna para instaurar el estándar como una imposición.

Hemos realizado un recorrido muy amplio de temas bajo el subtítulo *Lengua*, pero creemos haber repasado los aspectos fundamentales que deben tenerse especialmente en cuenta cuando se trata de pensar en acciones e intervenciones didácticas.

Discurso

La bibliografía teórica que trata sobre este concepto es muy amplia e incluye puntos de vista muy diferentes; en este caso en particular retomaremos solamente dos conceptualizaciones acerca de *discurso*, que nos parecen las más adecuadas a los fines de este libro. Los dos puntos de vista que privilegiaremos proponen por un lado una visión que se centra en el sujeto –un ser humano, una persona dentro de un grupo social, que piensa y siente y que también actúa a veces empujado por una fuerza inconsciente–; y otra visión que toma en cuenta la significación social del *discurso* y las características diferentes que éste asume según las situaciones "de discurso" en las que se genera.

El primero de estos puntos de vista, nos lleva a pensar en que una frase como"discurso propio", tiene sentido. Cada uno de nosotros de acuerdo con nuestra personalidad, cultura[3], nivel de escolarización, profesión, edad, género, rol familiar, de pareja o grupal, entre otros muchos factores, tenemos entonces una serie de características distintivas que se manifiestan naturalmente, más allá de nuestra voluntad, en toda situación en que hablamos o escribimos. Podríamos decir sin temor a equivocarnos

3. Esta palabra toma aquí el sentido más amplio posible: todo lo que el hombre hace es considerado como cultura y cada grupo humano tiene pautas, acciones y obras que lo identifican y que constituyen su cultura. En este sentido, no existen jerarquías culturales sino *diferencias* culturales que, justamente, justifican que cada una de ellas sea valiosa por sí misma.

que existimos en nuestro discurso, que éste es parte de nosotros en la medida en que nos permite manifestarnos.

El segundo punto de vista, en cambio, se atiene a la dimensión social del *discurso* e intenta clasificarlo en relación con factores que tienen que ver con la situación en la que se lo propone, su finalidad, los receptores. Esta serie de factores pasan a denominarse, como conjunto, "situación de discurso" y da pie a una serie de posibilidades de clasificar los discursos.

Los discursos sociales responden siempre a un aquí y a un ahora y, por tanto, tienen rasgos identificatorios que nos permiten reconocerlos en la medida en que sepamos o no su circunstancia. Podemos hablar, por ejemplo, del discurso de la ciencia y contraponer la visión "científica" de los alquimistas de la Edad Media con un tratado de Química del Siglo XXI; o bien contraponer el discurso de la medicina académica con el de la medicina alternativa, que no tiene un lugar en la Facultad de Medicina, por ejemplo. Podemos hablar también de los discursos pedagógicos a través de las épocas y de cómo alguna vez el niño fue considerado en ellos como un adulto en miniatura y cómo hoy pensamos que es un ser humano que atraviesa instancias de desarrollo integral que deben ser consideradas como diferentes a las que son propias del adulto o del adolescente.

La que hemos desarrollado hasta aquí es una mirada posible sobre los discursos sociales, pero existen otras que tenemos que tomar en cuenta. Así, por ejemplo, es importante saber en qué medida un discurso pretende ser hegemónico e imponerse como único a todo un grupo social –caso bastante común en el discurso de ciertas políticas partidarias–; o desde otro punto de vista hay que tener en cuenta en qué medida un discurso social o científico, por ejemplo, da lugar a la discusión o a la divergencia, cruzándose allí las instancias individuales y sociales del discurso, tal como hemos tratado de explicitarlas hasta aquí.

Si centramos nuestra mirada en la escuela advertimos inmediatamente que es un ámbito en el que, sobre la base de dos discursos básicos, el pedagógico y el científico, se propone el acceso a todos los discursos sociales actuales y pasados. Esta situación se complejiza todavía más porque es indispensable pensar también en la dimensión individual del discurso y,

por tanto, en la manera en que se van a ir ofreciendo las posibilidades para que los niños y los adolescentes no reproduzcan ni ignoren, sino que sean capaces a la vez de integrarse y diferenciarse en esas instancias sociales representadas por los discursos.

No es nuestro propósito desarrollar más extensamente este tema ya que excedería la finalidad de su inclusión en este capítulo, pero creemos que es importante que los docentes y futuros docentes reflexionen con frecuencia sobre qué espacio otorgan a la consideración de los discursos sociales reales dentro de la escuela –por ejemplo a través de los textos que seleccionan o de los temas que tratan– y qué posibilidades y propuestas también reales de discusión permiten a los niños y adolescentes para que éstos puedan, como sostenedores o como críticos, integrarse a los discursos que manifiestan las formas de pensar y de actuar de su comunidad en todos los ámbitos de la cultura.

Texto

Suele ser una dificultad limitar los alcances de esta categoría –en términos de objeto científico– porque no todos los puntos de vista teóricos coinciden en su consideración. A los efectos de este trabajo, consideraremos textos a todos los elementos materiales –de la oralidad o de la escritura– constituidos por fenómenos lingüísticos concretos que funcionalmente utilizamos como representaciones y comunicaciones. Los textos orales se componen de *enunciados*, es decir, constituyentes, cuyos límites no siempre se reconocen con facilidad –los límites pueden ser temáticos, prosódicos o de acuerdo a quién realice su emisión en el caso del diálogo–; a veces un texto está constituido por numerosos enunciados y en otros casos se reduce a uno solo.

Los textos de la escritura cumplen requisitos propios de ésta, lo que en principio allana el reconocimiento de sus unidades a partir de la puntuación: las unidades del texto escrito son los *párrafos* –separados dentro del texto por los puntos y aparte–, y las *oraciones* –separadas por punto y seguido–. Cabe hacer la aclaración de que lo que llamamos *unidad oración* dentro del texto escrito no coincide exactamente con lo que en términos

gramaticales llamamos *oración* –que tiene constituyentes y requisitos formales específicos que son los que permiten realizar los análisis propios de la Gramática Oracional–. Ésta, como disciplina científica, crea su propio modelo abstracto de *oración*, que no siempre coincide con las oraciones como unidades concretas de un texto; sin embargo, el modelo oracional propuesto por la Gramática nos ayuda a comprender, explicar y generar sintagmas oracionales, es decir oraciones dentro de un texto.

Así como simplificamos el mundo de lo biológico para estructurar el cuerpo conceptual modélico de la Biología que dé instrumentos para analizar los fenómenos empíricos en el campo biológico, también debe enseñarse un modelo de lengua homogénea que permita acercarse a los fenómenos lingüístico-discursivos de la realidad. Este modelo no es un censor para descubrir las anomalías, sino un instrumento para establecer en los fenómenos lingüístico-discursivos similitudes y diferencias, y otorgar a estas últimas los valores estéticos, pragmáticos, estilísticos que –como las diferencias genéticas en los seres humanos–, les otorgan el carácter de únicos e irrepetibles.

Las unidades que constituyen la oración dentro del texto son sintagmas de extensión y organización variable que solemos denominar de manera poco precisa como frases o cláusulas; consideramos como unidades mínimas dentro del texto a las palabras que se reconocen en la escritura a partir de los blancos que las separan.

Como hemos visto ni la unidad *oración* ni la unidad *palabra*, en relación con el texto, tienen una definición precisa, ajustada a un modelo formal como ocurre con la *oración* como unidad gramatical. Creemos necesario destacar estas particularidades porque el maestro debe tener muy en claro que no siempre la *oración/unidad textual* responde a la posibilidad de un análisis oracional puntual y eso no quiere decir en absoluto que esa unidad textual presente errores sintácticos. Del mismo modo una *palabra* aislada puede ser incluida dentro de una clase gramatical, pero, dentro del texto, puede estar cumpliendo las funciones de otra clase de palabras y asimilarse por tanto a éstas.

A partir de las consideraciones anteriores creemos que para enseñar temas relacionados con la Gramática oracional resulta más conveniente,

desde el punto de vista didáctico, utilizar oraciones descontextuadas, tomadas de textos escritos. Como un recaudo importante habría que pensar que, si vamos a trabajar con una oración aislada de un texto literario, sería conveniente que el alumno ya conociera ese texto completo y de alguna manera hubiera sido ya el receptor del efecto que ese fragmento crea dentro del texto como totalidad. El texto literario, en mayor o menor medida se plantea como un texto poético, capaz de generar un efecto que crea o no –pero la búsqueda está siempre presente–, una apreciación estética por parte del receptor. Aislar una oración de un poema o de un texto de prosa literaria que el alumno lee por primera vez, para presentárselo como un objeto de estudio gramatical no suele ser el mejor camino para que se interese por la literatura. Una concepción más limitada, pero a la vez más profunda del estudio de la Gramática Oracional, nos permite considerar hoy que la ejemplificación y el análisis tienen un enclave más productivo en la oración aislada tomada de textos no literarios o construida *ad-hoc* en función del tema que queremos desarrollar. Esta separación de campos parece mucho más beneficiosa tanto para el logro del conocimiento gramatical como para acceder a la apreciación de los efectos estéticos de un texto.

Algo un poco diferente surge en el momento de considerar los aspectos relacionados con la Gramática Textual. Estos estudios gramaticales surgen como resultado de advertir que en los fenómenos lingüísticos que definimos como textos se producen relaciones concretas entre elementos que van más allá de las que se manifiestan en la continuidad del sintagma sobre las bases de lo morfosintáctico. Esas relaciones abarcan otros niveles y hacen al sentido y al significado del texto como totalidad, por lo que permiten la *coherencia* y la *cohesión* del texto que, por su misma extensión, requiere de andamiajes organizativos que, sin dejar de lado los que estudia la Gramática Oracional, la exceden. Estas relaciones pueden recorrer el texto hacia atrás y hacia adelante en el eje de la continuidad sintagmática y proponer asociaciones paradigmáticas a distancia que mantengan la referencia dentro de esa continuidad. Ciertamente, en el caso de la Gramática Textual, es en los textos y sólo en ellos que encontraremos el campo más apropiado para realizar análisis y llegar a generalizaciones que

se acerquen a las conceptualizaciones científicas. Aquí puede tener un lugar más importante el trabajo con el texto literario ya que puede presentar, como mensaje poético, formas muy especiales de lograr los efectos de coherencia y de cohesión.

Como es fácil percibir, el acercarnos al texto nos ha permitido recorrer todo un conjunto de conceptualizaciones que es imprescindible tener presentes cuando debemos afrontar la situación problemática que constituye para todo docente el orientar el proceso enseñanza/aprendizaje. Creemos también que lo que hemos expuesto puede haber respondido a una duda que muchos maestros a veces manifiestan y es la de decidir por un lado "qué gramática" enseñar y por otro lado "qué analizar" y "con qué ejemplos lingüísticos" trabajar. Nuestro objetivo ha sido demostrar que los estudios gramaticales en relación con la oración y con el texto son diferentes por sus objetivos e incluso por su nivel de formalización. La oración como objeto científico propuesto por la Gramática tiene, desde distintos puntos de vista teóricos, un alto grado de formalización y ha sido estudiada durante siglos en función de diferentes idiomas; es un modelo sobre el cual se ha trabajado permanentemente. La Gramática Textual no ha modelizado el texto, sino que ha tratado de describir y clasificar las relaciones que lo sustentan: las de *coherencia* y *cohesión*. Es así como ambas Gramáticas proponen campos de estudio, modelos y conceptos que debemos estudiar para profundizar en la comprensión de los textos y, sobre todo, generar textos mejor estructurados y, por tanto, que ofrezcan posibilidades de una mejor interpretación.

Nos queda todavía un aspecto que tratar en relación con los textos y es el que se refiere a lo que en la bibliografía corriente se denomina "tipología textual", creemos incluso que corresponde referirse al tema utilizando el plural y hablar de "tipologías textuales". Este uso del plural pone en evidencia el hecho de que son varias las teorías que trabajan sobre el tema y que cada una de ellas ha intentado elaborar un modelo de tipología, sin que, por el momento, pueda discriminarse con claridad si alguna de ellas es más rigurosa desde el punto de vista científico o más adecuada en su relación con los textos reales o empíricos. Los docentes hallarán sin duda una gran variedad de tipologías que clasifican textos de acuerdo con criterios

diferentes (objetivos, funciones, destinatarios, entre otras posibilidades), en la bibliografía científica sobre el tema, y también encontrará en muchos manuales tipologías que mezclan los criterios para lograr clasificaciones más abarcativas, pero poco rigurosas y, lo que es peor, poco productivas en el momento de tratar de establecer el tipo de un texto natural[4]. Esas diferencias y ambigüedades muestran el hecho de que, en realidad, las tipologías elaboradas hasta el presente cumplen muy imperfectamente el rol de modelos que deberían alcanzar.

Estas observaciones que acabamos de hacer nos llevan a concluir que las tipologías textuales constituyen un recorte que, si bien no puede descartarse como tema de reflexión y de estudio, tampoco puede enseñarse con la misma seguridad con la que un profesor de Biología propone la clasificación de animales unicelulares y pluricelulares.

La pregunta que sigue es entonces cómo tratar el tema de las tipologías textuales. En este sentido nos parece muy importante la diferenciación que, siguiendo a Ciapuscio, realiza Marina Cortés (2004), entre *clase* de texto y *tipo* de texto. Es común, incluso entre los niños pequeños, la capacidad de distinguir entre una narración, un cuento, una noticia, y así siguiendo. Es decir que ciertas nociones muy generales devenidas de nuestra experiencia con los textos nos permiten indicar frente a los casos particulares una clase, también muy general y difusa. En este sentido sería muy deseable que la escuela hiciera productivas estas nociones en función del trabajo con textos, ampliándolas en la medida de lo posible sobre la base de la experiencia en la lectura y el comentario de textos muy diversos.

La competencia probada una y otra vez frente a textos reales, facilitará la comprensión de una propuesta de *tipología textual* explicitando sus alcances y sus límites frente a textos reales ya conocidos y clasificados por los alumnos sobre la base de su experiencia lectora. Los alumnos estarán entonces frente a una propuesta científica todavía en elaboración, lo que será también productivo para que comprendan en qué medida la ciencia

4. Es decir tomado de un portador de textos real –libro, diario, cartel, etc.–, que no haya sido modificado para adaptarse a una tipología precisada con anterioridad.

es un hacer que no siempre alcanza un objetivo previsto o lo logra sólo en parte y que, sin embargo puede mantener un cierto nivel explicativo útil frente a la complejidad de la realidad.

Creemos que esta forma de presentar esta situación problemática para el docente y para el alumno marca la enorme diferencia que hay entre "aprender la tipología textual" como un contenido conceptual más, desligado de los textos con los que debería relacionarse; y verificar, en los hechos y, al mismo tiempo, que:

- todos los textos son diferentes entre sí, tanto que no hay dos iguales;
- que algunos presentan semejanzas y que pueden clasificarse según esas semejanzas;
- y que se han tratado de elaborar distintas tipologías que pongan en evidencia con claridad esas semejanzas y diferencias, pero que por el momento ninguna tipología es completamente adecuada, si bien en la escuela el alumno aprenderá una.

Creemos que esta forma de afrontar el problema tiene indudables ventajas y se ajusta mucho mejor a lo que consideramos son los objetivos educativos del trabajo escolar.

Las consideraciones que hemos realizado hasta aquí acerca de los textos ha pasado fundamentalmente por la visión de éstos en relación con la sociedad, pero conviene que volvamos sobre las circunstancias concretas en que un hablante cualquiera propone un enunciado en una situación determinada. En este enunciado se cruzan una serie de factores que no hacen solamente a la gramática –oracional y textual– sino que tienen que ver con que el enunciado pone en relación a por lo menos dos sujetos en un ámbito determinado que podríamos llamar situación de discurso como lo hicimos en el apartado anterior.

Desde la lógica de los objetivos que un texto cumple en función de esta situación de discurso, debemos referirnos a la Pragmática como disciplina que estudia los enunciados y los textos en relación con lo que pragmáticamente se considera la felicidad /no felicidad del acto, tanto en relación con los aspectos comunicativos como representativos. Cuando nos referimos

a aspectos comunicativos y representativos estamos pensando en una adecuación a la situación de discurso por un lado y, por otro, en la posibilidad de que esos textos o enunciados tengan efecto en el interlocutor a partir de su pertinencia representacional en el campo lingüístico-discursivo. Debe quedar claro que al plantear estas condiciones de los enunciados y de los textos no nos estamos refiriendo a que se cumplan en ellos normas referentes a la preceptiva oracional, es decir que no se trata de una cuestión que pase por lo correcto o lo incorrecto en ningún sentido. Propongamos un ejemplo concreto:

A: qué hace tu papá (?)
B: es vendedor de propiedades
o bien:
A: qué hace tu papá (?)
B: lo hace a propósito

Cualquier hablante, cualquiera sea el nivel de su conocimiento reflexivo de la lengua y mientras sea un hablante nativo, advertirá que la respuesta de B en el primer diálogo es adecuada y pertinente aunque la relación gramatical entre el enunciado de A y el de B está apenas dada por el mantenimiento de la persona verbal[5]. Esto se complementa con el hecho de que existe una misma referencia subyacente según la cual *hacer* en la pregunta alude a *trabajo* y la respuesta resulta adecuada en el mantenimiento de esa referencia. En cambio, en el segundo ejemplo la relación gramatical sigue vigente en cuanto a la persona verbal y *lo* podría cumplimentar perfectamente la respuesta al dotar a *hacer* de un objeto directo, pero se ha cortado drásticamente la referencia subyacente y la respuesta se transforma en un sinsentido. Podemos afirmar entonces que el enunciado utilizado como respuesta no cumple sus funciones comunicativo-representativas y eso afecta en primer término al interlocutor que se halla frente

5 Atiéndase a la diferencia con: *A: qué hace (?) B: trabaja*; o bien, *A: qué necesita (?) B: un libro*; en el primer caso *trabaja* restringe el empleo de *hacer*, en el segundo caso *qué* marca la necesidad de dotar de un objeto directo a *necesitar* y la respuesta también cumplimenta este requisito.

a la situación de no poder interpretar el enunciado y éste le causa extrañeza y lo sorprende porque no cumple con lo esperado, aunque no es capaz de hallar en él error lingüístico, porque de hecho no lo hay.

Es posible que los lectores conozcan ya la teoría de los actos de habla y sepan que cada enunciado y cada texto implican actos que el hablante realiza, que esos actos se cargan de una fuerza y que, por tanto, hay un efecto que se cumple, o no, en el interlocutor. La teoría es precisa en relación con las funciones que se otorgan a los verbos de los enunciados y textos (*constatar, pedir, ordenar*, etc.) y de los modalizadores –el uso de adverbios, por ejemplo–, que matizan la fuerza del acto. El desarrollo que tratamos de llevar adelante en los párrafos anteriores tiende a señalar que los factores que atentan en contra de los efectos esperables del acto de habla constituido como enunciado no solamente dependen de una situación de discurso negativa o del desconocimiento de reglas propias de la interacción, sino que existen también aspectos individuales que hacen que el sujeto no pueda cumplimentar los requisitos propios de la interacción y que esos aspectos pueden no tener que ver específicamente con el desconocimiento de la lengua por parte del hablante, sino con problemas de atención circunstanciales o con fallas cognitivas transitorias o permanentes.

Hablemos de la materialidad de la escritura

En los Capítulos 1 y 2 ya se han desarrollado temas relacionados con la oralidad y la escritura; y en otro apartado de este mismo capítulo, hicimos algunas precisiones conceptuales en torno a una terminología lingüística, discursiva, sociolingüística y pragmática que resulta indispensable en el momento de tratar tanto los contenidos como algunos criterios de trabajo didáctico. Creímos necesario volver sobre las propuestas de explicación científica en torno de la problemática del lenguaje, intentando mostrar de qué manera difieren o se solapan en su intento de explicar qué sucede en los fenómenos lingüístico-discursivos, y hemos vuelto sobre ellos sobre todo con el objetivo de que puedan ser objeto de una

reflexión más profunda y básica en la ardua tarea de orientar la práctica y los aprendizajes en el campo de lo lingüístico-discursivo. A continuación retomaremos la escritura, pero desde un punto de vista centrado en la materialidad del texto, es decir, en el sistema de escritura y los otros elementos que permiten esa materialidad.

Con esa misma intención encararemos ahora el tratamiento del sistema de escritura considerado a la vez como construcción tecnológica y objeto cultural, cuyas características intrínsecas habilitan una serie de logros inconmensurables para quien es capaz de usarlo, pero que hace necesarios un conjunto de aprendizajes con un alto grado de especificidad.

El lenguaje verbal constituye un dominio simbólico en cuanto permite la utilización recurrente de elementos que llamamos signos en la constitución de representaciones dentro de la interacción social. El lenguaje verbal en nuestra cultura puede aparecer como fenómenos lingüístico-discursivos generados dentro de la modalidad oral o de la modalidad escrita del lenguaje. Es importante señalar que el niño que ingresa a la escuela ya es un sujeto "de lenguaje", en la medida en que se halla incluido en el mundo simbólico de su cultura a través de la lengua materna que ha adquirido y que utiliza desde la oralidad. Esto nos lleva a la conclusión de que el niño ya conoce en la práctica el valor simbólico del lenguaje y lo que aprenderá en la escuela es la tecnología específica –el sistema de escritura–, para convertirse en usuario del lenguaje escrito como lector y como escritor; en segundo lugar aprenderá que la modalidad escrita presupone formas específicas del uso del lenguaje, aunque esas peculiaridades propias de la escritura no afectan al hecho de que básicamente tanto ésta como la oralidad se asientan en el mismo mecanismo simbólico.

El primer punto importante a tomar en cuenta en relación con esto es que el niño debe comprender en primer lugar que a través de la escritura se generan fenómenos lingüístico-discursivos similares a los de la oralidad y, en segundo lugar, que la escritura es una tecnología que propone pautas convencionales de uso, que son las que garantizan las posibilidades de mutuo entendimiento. En este sentido nada hay de novedoso para el niño que ya ha pasado, en relación con el lenguaje oral, por la instancia de aceptar pautas –por ejemplo de pronunciación–, para que sus enunciados sean

aceptados por los demás. Por otro lado, si tenemos en cuenta que los niños con los que nosotros trabajamos han nacido dentro de una cultura escrituraria –que hasta les llega a través de los carteles con publicidad escrita que ven a diario por televisión–, tenemos que pensar que estos niños manejan ciertas nociones sobre la tecnología que llamamos "escritura" desde antes de haber entrado en la escuela.

Este punto de referencia ha sido uno de los primeros que ha puesto en claro la investigación psicogenética de E. Ferreiro y A. Teberosky. Tanto el reconocimiento de las diferenciaciones entre dibujo y escritura, como el de características discursivas habituales en los textos escritos, así como el de algunas grafías, no hacen al niño capaz de leer y escribir, pero son muestras de saberes relacionados con la escritura que la escuela debe tomar como punto de partida para los aprendizajes sistemáticos.

El sistema alfabético

Uno de los primeros puntos que, como usuarios ya experimentados en el campo de la escritura, debemos reconsiderar en el momento de plantearnos la orientación sistemática del aprendizaje es qué tienen que aprender los niños, cuál es el objeto de aprendizaje. En este sentido la respuesta es sencilla: se trata del sistema alfabético de escritura; lo importante es recordar qué implica esa denominación y de qué manera ese sistema condiciona las prácticas de la lectura y la escritura.

Consideramos que es imprescindible que, para afrontar la problemática de la alfabetización, se alcance un buen conocimiento de las características del sistema de escritura en el que se pretende alfabetizar y las relaciones que mantiene con las características fonológicas de la lengua para la que abre la posibilidad de uso del lenguaje en la modalidad escrita.

El sistema de la lengua del español tiene fonemas vocálicos y consonánticos que conforman unidades que denominamos sílabas. La unidad palabra, que tan claramente se distingue en la escritura por la existencia de blancos entre palabras, no se identifica con la misma claridad en la modalidad oral, donde, por ejemplo, las palabras monosilábicas, que son átonas –inacentuadas– se unen normalmente en la emisión a la siguiente palabra

de más de una sílaba y que, por lo tanto, presenta una sílaba tónica. Del mismo modo, existe una tendencia a ligar en la oralidad las palabras que conforman un sintagma, así un enunciado como:

el olor a la tierra húmeda

se constituye como una unidad tonal que, para quien no conoce la escritura puede ser considerada como un bloque inseparable. Esta observación resulta importante porque hay tipos de escritura en otras culturas que no fragmentan la continuidad, con lo que el texto escrito no presenta ningún blanco indicador que permita establecer unidades menores al texto. Por el contrario, nuestro sistema de escritura tiene como una de sus características fundamentales el plantear, respecto del enunciado oral, instancias variables de segmentación: en primer lugar los blancos entre palabras, pero a eso debemos agregar otros tipos de convenciones que permiten reconocer unidades como la sílaba –en los cortes al final de renglón, por ejemplo– y también unidades que son exclusivas de la escritura como la oración o el párrafo. Esas convenciones permiten además señalar algunas unidades prosódico-gramaticales como la aposición y el inciso, o unidades gramaticales como las proposiciones.

Todos los recursos complementarios del sistema alfabético en los que se centra la posibilidad de segmentación son convencionales y, por tanto, se deberían considerar como un objeto de aprendizaje importante dentro de la alfabetización.

En lo que se refiere al sistema en sí, debemos tener en cuenta que se trata de un sistema alfabético que propone grafías especiales –los grafemas– que permiten indicar en el espacio gráfico los fonemas que sucesivamente se combinan en la línea sonora componiendo los enunciados de la oralidad. Nuestro sistema alfabético, además, tiene grafías tanto para los fonemas que llamamos vocálicos como para los consonánticos. Cabe hacer la aclaración de que no todos los sistemas alfabéticos cuentan con grafías para los fonemas vocálicos por lo que la presencia de éstos debe reponerse en el momento de leer a partir del sentido general del texto o de marcas especiales que ayudan a la interpretación.

La constante fundamental, entonces, en la que se basa el funcionamiento del sistema alfabético es el de que para cada fonema de la oralidad hay una correspondencia grafemática: un fonema encuentra su coincidencia con un grafema. Es importante plantearse que para comprender esta forma de resolución, quien se alfabetiza llega intuitivamente a advertir que dentro de la línea sonora que escucha –en modalidades de timbre y de volumen diferentes, según cada hablante– es posible discriminar constituyentes mínimos que mantienen un rango de semejanza de hablante a hablante –dado por los llamados técnicamente *rasgos distintivos* de los fonemas, como por ejemplo el punto de articulación–, que permite su reconocimiento como unidades recursivas: los fonemas. Como vemos la discriminación auditiva es la que permite a los sujetos el reconocimiento intuitivo de los fonemas por un proceso analítico de la línea sonora, que llega a una generalización y a una abstracción que culmina en ese reconocimiento del fonema aislado, si bien el sujeto no es consciente de esa reflexión que está realizando acerca de la lengua.

Este punto de partida es la condición necesaria y suficiente para comprender el mecanismo fundamental de este instrumento tecnológico que nos permite pasar de la modalidad oral del lenguaje a la escrita. Cuando un niño o un adulto analfabeto han llegado a identificar la unidad fonema y la forma de correspondencia que esa unidad tiene con un grafema –una relación uno a uno–, puede decirse que ha culminado una parte importante del proceso de alfabetización porque ya conoce como funciona el sistema y, aunque puede estar muy lejos de su uso fluido, el resto depende de las experiencias de lectura y escritura que se le propongan. Nos referimos a experiencias en las que ese adulto o ese niño deban utilizar el sistema de escritura para leer y escribir por sí mismos, sin intermediarios, sin que el maestro o alguien ya alfabetizado les lea o escriba lo que ellos le dictan, mostrándoles al mismo tiempo las prácticas concretas de lectura y escritura.

Durante todo este desarrollo hemos tenido especial cuidado en diferenciar por una parte el objeto sistema de escritura, sus características y un punto de vista acerca del proceso según el cual el sujeto lo descubre y reconoce; por otra, la lectura y la escritura como experiencias en otro nivel. Consideramos a la lectura y a la escritura no como objetos de

aprendizajes sino como prácticas sociales para las que se requiere el conocimiento del sistema de escritura, pero que tienen una problemática muchísimo más compleja y condiciones de realización específicas, tanto es así que, como prácticas, implican readaptaciones del sujeto a condiciones que cambian permanentemente. La clase de texto, el objetivo que nos planteamos al leerlo o al escribirlo, la práctica concreta de lectura o de escritura, las situaciones comunicativas involucradas, entre otros muchos factores, permiten plantear que cada práctica de lectura y de escritura implica siempre para el sujeto alguna variable que la tornará diferente a todas las que haya realizado previamente. En este sentido, lo que llamamos proceso de alfabetización acompaña toda la vida de un sujeto, porque cada nueva práctica puede implicar aprendizajes nuevos –no acerca de lo que los textos dicen, lo cual es obvio– sino a cómo funcionan los textos.

Más allá de la convención básica que sustenta el aparato tecnológico que es el sistema de escritura, aparecen otras temáticas que resultan insoslayables ya que su conocimiento/desconocimiento se reflejará en la calidad de las prácticas de lectura y escritura de los sujetos. Cuando decimos que el principio fundamental es la relación fonema/grafema estamos considerando un aspecto modélico del sistema de escritura, en otros términos: una regla de uso, fija y estable, que se mantendría de manera permanente. Sin embargo, el sistema de escritura es un instrumento al servicio de una práctica que llevan a cabo sujetos muy diferentes entre sí; esta práctica con frecuencia varía en cada caso individual, y, por otro lado, el sistema atraviesa circunstancias culturales, coyunturas históricas y cambios de condiciones técnicas muy diferentes a lo largo del tiempo.

Si bien los textos escritos, por su condición de descontextualización respecto de un aquí y un ahora común a escritor y lector, deben respetar un alto grado de estabilidad en sus formas materiales para facilitar su interpretación sobre la base de un alto nivel de coincidencias, igualmente muestran huellas de diferencias, a veces muy marcadas en relación con la relación fonema/grafema. No debemos pensar que hubo algún momento ideal en que esa correspondencia se cumplía de manera completa. Nada más lejos de esta visión utópica: cuanto más nos remontamos hacia atrás

en la línea del tiempo, vamos a notar en los textos una alternancia marcada y muy marcada en el uso de distintos grafemas para un mismo fonema, grafemas que no tienen una correspondencia clara con un fonema, o que simplemente no se corresponden con ninguno.

En este momento de la historia del español escrito tenemos que *a, d, e, f, l, m, n, o, p, t* son los únicos grafemas para los que se cumple la relación unívoca con un fonema. Puede ser un buen ejercicio para el lector el descubrir por qué excluimos de este conjunto los restantes grafemas del sistema. Esta situación nos pone ante la evidencia de que los numerosísimos errores ortográficos que cometen los niños desde el inicio del proceso de alfabetización están plenamente justificados, ya que, una vez aprendido el principio básico del mecanismo –la relación fonema/grafema– el aprendiz se enfrenta al hecho de que ese principio se cumple sólo en algunos casos y que en todos los otros debe aprender una convención o memorizar a partir de la frecuencia de uso la forma correcta de la escritura.

Por otro lado la existencia de una preceptiva, es decir de una normativa que determine de manera universal, para todos los usuarios, cuáles son las formas aceptadas y cuáles no, es una invención bastante moderna. Las diferencias en la escritura a partir de un uso bastante arbitrario del sistema que dificultaba sobre todo la lectura de textos, se trató de paliar de manera radical a partir de una institución, la Real Academia Española de la Lengua que, desde hace más de dos siglos, intenta unificar los usos y ordenarlos a partir de la aceptación de ciertas convenciones generales. Estas convenciones son las que en una variedad de uso no técnico se conocen como reglas ortográficas. La palabra *regla* tiene muy poco sentido porque en muchos casos las excepciones a esa regla son tantas como usos convencionales; y, por otro lado, muchas veces la convención se plantea en función de palabras aisladas que no constituyen un grupo con características morfológicas o semánticas semejantes. Queda entonces en claro que las convenciones ortográficas son un recurso práctico para lidiar con la falta de cumplimiento real y efectivo del principio básico del sistema, es decir "a un fonema le corresponde un grafema".

Las convenciones ortográficas, como ya señalamos, se constituyen en una preceptiva, por tanto su uso no es "facultativo", es decir que no

depende de la voluntad de cada usuario individual el ponerlas en práctica o no; son una convención social, específica del campo de la escritura, y, por lo tanto, debe ser respetada por todos los usuarios. Este hecho es el que habilita a que, respecto del uso ortográfico se pueda hablar de corrección/incorrección según se respeten las convenciones o no.

Lo que hemos tratado de explicar a través de los párrafos anteriores nos lleva a realizar ahora algunas reflexiones de tipo didáctico. La primera de ellas se refiere a que todo aquello que viole de alguna manera las convenciones ortográficas se constituye en un error y exige una corrección y esto es así solamente porque quienes se incluyen en el ámbito de la escritura convienen en respetar esa normativa con el fin de asegurar que el texto sea unívoco en el plano de la convención grafemática. Ciertamente, de vez en vez, aparecen argumentos en favor de una facilitación del intrincado conjunto de convenciones, asimilando usos alternativos o incluso, eliminando grafemas. En este sentido son conocidas las opiniones de Juan Ramón Jiménez y de Gabriel García Márquez, por ejemplo, pero estos intentos por muy lógicos y atendibles que parezcan deberían enfrentarse, en el caso de ponerse en práctica, con una tradición histórica y con una convención cimentada por el uso de millones de usuarios del español escrito. Es poco probable que un cambio de esta naturaleza sea, en primer lugar aceptado universalmente y en segundo lugar, que se mantenga sin modificaciones a partir de ahí.

Esto nos lleva a concluir que, en relación con el sistema de escritura deben considerarse al mismo tiempo dos aspectos: el principio organizador básico y las convenciones de uso. El primer aspecto constituye el fundamento del sistema de escritura alfabético y requiere de un proceso de análisis de la oralidad que se combina con un recorrido tentativo hasta descubrir la relación que las unidades mínimas percibidas en la oralidad tienen con cada una de las grafías, en un proceso que se enriquece cuantitativa y cualitativamente, tal como lo han descrito las investigaciones de E. Ferreiro de y de A. Teberosky. El segundo aspecto implica dos facetas diferentes, una de ellas es actitudinal ya que aceptar las convenciones ortográficas es tomar conciencia de su importancia para la comunicación escrita –hablamos de la "conciencia ortográfica"–; y la otra pasa por el aprendizaje de

tales convenciones. Se descuenta el hecho de que la segunda faceta está subordinada a la primera, ya que esa actitud respetuosa de la convención –que permite la duda, la consulta y la corrección–, abre el camino de los aprendizajes.

Las marcas de puntuación y otras marcas auxiliares

En el parágrafo anterior y para poder explicar cuáles son los aspectos relevantes en relación con las características y el uso del sistema de escritura, mencionamos en algún momento la necesidad de que el aprendiz descubriera las posibilidades de segmentación del flujo continuo de los enunciados en unidades menores. En este parágrafo volveremos sobre la segmentación porque resulta un paso indispensable para comprender las características reales de la puntuación en este momento del desarrollo de la tecnología que llamamos escritura y de los usos que se hace de las grafías no grafemas en la escritura.

Las grafías no grafemas cumplen distintas funciones en relación con la escritura y nos vamos a detener especialmente en ellas dado que hay muy diferentes criterios acerca de sus usos y funciones, por lo que conviene tratar de clarificar este campo para conocerlo mejor y hallar también mejores caminos para orientar los aprendizajes. Esas marcas se usan:

- para señalar que un grafema debe ser pronunciado: la diéresis sobre la **u** en *agüita*,diferente del uso de la **u** en *guitarra*, por ejemplo;
- para indicar en la escritura la presencia de una sílaba tónica: el caso de la tilde sobre vocal;
- para marcar en forma fija –complementariamente al uso de mayúscula–, la segmentación en párrafos y en oraciones concebidas como unidades de la escritura –no en el sentido gramatical del término–: el punto aparte y el punto y seguido;
- para establecer separaciones en la continuidad marcando diferentes características y/o grados de relación entre los segmentos dentro de las oraciones: la coma, el punto y coma, los dos puntos;

- para reconocer figuras entonativas como la interrogación y la exclamación;
- para marcar el inicio del diálogo directo y las instancias de enunciación dentro de éste: los guiones y rayas, intercalados o no con comas, puntos, dos puntos, punto y coma, puntos suspensivos o marcas de entonación, entre otras posibilidades;
- otros recursos como las comillas para enfatizar o debilitar el sentido del / de los términos encerrados entre ellas, así como también para señalar que tal/es término/s ha/n sido tomado/s de un enunciado ajeno, como también en el caso de las citas;

Creemos importante destacar esta peculiaridad de la puntuación que centrará buena parte de la exposición posterior: este despliegue de posibilidades, que hemos propuesto más arriba –y que está sin duda incompleto–, muestra un panorama bastante amplio de funciones y al mismo tiempo de marcas, algunas de las cuales se alternan para cumplir una misma función, y otras veces una función puede ser cumplida por más de una marca. El otro punto de vista que consideraremos en la exposición que seguirá es la asociación que se realiza habitualmente entre puntuación y prosodia, hasta el punto de creer que las marcas de puntuación se utilizan para que el texto pueda ser leído en voz alta. Comenzaremos por este último aspecto ya que se remonta a los orígenes de la escritura.

Puntuación, prosodia, segmentación oral

Un dato histórico importante para comprender el surgimiento de las marcas de puntuación es el de que hasta la Baja Edad Media los textos escritos estaban destinados siempre a ser leídos oralmente, no se conocía la lectura silenciosa e incluso la Iglesia tuvo cierta desconfianza, en principio, hacia quienes eran capaces de leer sin vocalizar por lo menos en voz baja lo que se iba leyendo, ya que se consideraba esa nueva habilidad como algo relacionado con la magia. Las primeras marcas que se añadieron a los textos escritos tenían como principal objetivo indicar al lector cuándo debía detenerse para respirar y esto constituía una ayuda eficaz para quien leía en

voz alta frente a un auditorio. Por otro lado la segmentación regular entre palabras a partir de la presencia del blanco entre palabras es prácticamente convención que se establece con la creación de la imprenta en el siglo XV y cuando ya la lectura silenciosa comenzaba a ser una práctica más frecuente. El soporte textual *libro* –que requiere de un procedimiento de lectura específico al distribuir la escritura en páginas que nos llevan a ir de arriba a abajo y de izquierda a derecha, pasando de una página a otra– produjo un cambio respecto de la forma de lectura anterior en la que el texto estaba escrito en un rollo que se iba desplegando para mostrar la continuidad mientras plegaba lo que ya había sido leído, así como procedemos en la actualidad cuando leemos un texto en la pantalla de la computadora. Todas estas particularidades cuentan en el momento de tratar de comprender en qué medida la lectura y la escritura –como acciones concretas frente a un texto escrito– han variado y probablemente variarán cada vez que la tecnología asociada con la escritura realice un cambio importante. A los fines de lo que queremos tratar aquí bastará con que nos centremos por el momento en el conjunto de las marcas, muchas de las cuales nombramos más arriba.

Lo primero que queremos demostrar es que en este momento de la historia de la escritura, solo en forma circunstancial las marcas se usan para orientar la lectura en voz alta. Esto es así no solamente porque la mayoría de los textos no se escribe con la finalidad de que sean leídos en voz alta –muy por el contrario–, sino que, como la lectura debe permitir rehacer de algún modo el texto dándole sentido sin apelar a la oralidad, las marcas auxiliares tienen un valor fundamental para complementar o acentuar la segmentación del texto en unidades estrechamente relacionadas con su organización sintáctica. Las marcas segmentan pero, a la vez y según el caso, establecen niveles de relación entre los sintagmas delimitados; así como en otros casos, inversamente, no segmentan sino que reponen una relación al suplantar nexos como en las elipsis marcadas a través de coma o dos puntos.

Otro aspecto importante para tomar en cuenta es que las marcas, en el caso de que las quisiéramos tomar como indicadores de rasgos prosódicos serían altamente insuficientes ya que apenas pueden adjudicárseles cierto

grado de efectividad como señaladores de pausas de extensión variable y no más de tres posibilidades entonativas que solo un lector muy experto puede matizar debidamente. En este sentido creemos que la línea melódica de la oralidad –combinación de pausas, cambios de volumen, aceleraciones y desaceleraciones que, entre otros muchos factores, están en la base de lo que la escuela ha llamado tradicionalmente lectura expresiva–, tiene mucho que ver con la comprensión profunda de un texto, más allá de la oralización y probablemente en forma previa a ella. Esa comprensión, además, debe estar unida a una práctica interpretativa a veces tan compleja como la que exige una partitura al ser llevada al mundo físico de los sonidos a través de un instrumento musical.

Creemos que conviene hacer aquí una aclaración importante para que no se nos tache de irrespetuosos de ciertas prácticas y recursos didácticos que se usan habitualmente dentro de la escuela. Sostenemos todo lo que acabamos de decir porque los argumentos que podemos exponer se asientan en pruebas claras y evidentes, pero el hecho de sostener que en un lugar donde aparece una coma podría aparecer por una cuestión estilística un punto y coma o incluso un punto y seguido, no impide que podamos afirmar que habitualmente la coma marca, por ejemplo, los límites entre los constituyentes de una enumeración; o que si la coma aparece remplazando un nexo en una elipsis estará marcando una pausa y probablemente también un cambio de tono.

Esto lleva a pensar en dos momentos de reflexión diferentes, uno que se basa en nociones un tanto generales y no siempre confiables acerca de las marcas, *pero que satisfacen los requisitos mínimos para reconocerlas y empezar a emplearlas*; un segundo momento implicará una flexibilización de la primera en la medida en que hará percibir en todo su valor la relatividad propia del uso y la relacionará con factores sintácticos y estilísticos. Esta diferenciación permite que, en términos didácticos, el maestro *pueda* considerar conveniente que el alumno comience por reconocer la existencia de las marcas, su valor general como recurso de segmentación e incluso de qué manera pueden relacionarse con la oralización de los textos escritos. Lo que *no debe* hacer el maestro es transfomar estas primeras aproximaciones en una preceptiva, es decir en reglas a seguir sin desvíos

de ninguna naturaleza. No conviene hacerlo porque a corto plazo el niño descubrirá –si se le dan las oportunidades suficientes para una práctica adecuada con la lectura y la escritura de textos–, que existe una gran flexibilidad en el uso y que quien lee, así como quien escribe, deben asumir que, ante el uso de algunas marcas hay que examinar con cuidado el texto para tomar en cuenta las variedades de uso de las marcas, ya sea para entender lo que un texto dice o para escribirlo del modo en que uno desea que sea comprendido. Quizás la única excepción a este planteo de relatividad sea el uso de los dos marcadores que indican que un texto se inicia y se acaba: la mayúscula y el punto final.

Por tanto un criterio realmente operativo es el de asociar en todo momento las marcas que llamamos de puntuación con la segmentación del texto y para ello *pueden* utilizarse claves que las conecten con la prosodia pero *debe* enfatizarse –en la medida de lo posible y cada vez más con mejores argumentos–, la relación con la organización sintáctica. Para lograr este objetivo último el análisis de textos de todo tipo en función de la puntuación es una tarea imprescindible, que complementará otros análisis como parte de la clase de lectura.

Explicaremos ahora por qué no hemos usado hasta aquí la denominación signos de puntuación y/o sistema de puntuación ni hemos hablado de puntuación como parte del sistema de escritura.

Un signo dentro de la Lingüística incluye dos constituyentes: un significante y un significado, unidos en forma convencional y manteniendo esa relación de forma estable. Cada una de las marcas que se usa para la puntuación no es un signo en términos lingüísticos porque *no tiene un significado sino que cumple una función*. En la mayoría de los casos esa función es variable, lo que torna fuera de lugar el referirse a ellas como un sistema. Es poco probable que, a pesar de que esta argumentación sea científicamente atendible, sirva para cambiar una denominación tradicional dentro del ámbito escolar, pero al evitarla no sólo creemos responder mejor a un requisito de rigor dentro de la disciplina en la que trabajamos, sino que nos permite mostrar a los docentes y futuros docentes una manera diferente de enfrentar la problemática de la puntuación utilizando una terminología mucho más acorde con el punto de vista propuesto.

Otras marcas

Ha quedado fuera del tratamiento que hemos realizado hasta aquí la serie de usos más o menos convencionales que tienen que ver con la puesta en página del texto y que se relacionan directamente con el empleo del espacio gráfico en relación con la escritura, es decir las sangrías, los márgenes, los dobles o simples espacios entre párrafos, la disposición del diálogo directo dentro de un texto continuo y monológico –como una narración–, entre otros aspectos. Esto no quiere decir que consideremos a estos usos como menos importantes, simplemente es que, tal como lo hemos tratado de explicar hasta aquí respecto de muchas de las marcas de puntuación, estos usos dependen a veces mucho más de decisiones respecto del diseño y del estilo de quien los usa e incluso del instrumento que está utilizando para escribir. Debemos considerar que la incorporación de la PC, en este sentido, nos permite, en los escritos personales, incorporar una cantidad de recursos impensables años atrás, y darle por tanto a la escritura una calidad gráfica y tipográfica considerable. Esto ocurre porque, además de lograr efectos en primer lugar estéticos, las marcas aportan en información muy precisa para el lector. El uso de la **negrita** o de la *bastardilla* dentro de un texto, por ejemplo, multiplica el valor informativo de un término al resaltarlo del conjunto con diferentes fines.

Consideramos que el maestro debería comentar, cuando los textos escritos den pie para ello, todos los usos que hemos mencionado. Será una forma de interpretar ciertas claves impresas que también permiten orientar la lectura.

Marcas con funciones ortográficas

Paralelamente tampoco nos hemos detenido en las marcas que cumplen exclusivamente funciones ortográficas como la tilde, la diéresis y el guión separador de sílabas al final de línea. No lo hemos hecho porque sus funciones son muy claras y responden, ellas sí, a convenciones fijas. La tilde solo puede marcar vocal de sílaba tónica en casos específicos según las normas de acentuación fijas dentro del español escrito, por lo que el

reconocimiento de las sílabas tónicas y de las normas ortográficas acerca de cuándo estas sílabas se marcan con tilde, debe ser un objetivo del aprendizaje ortográfico. Un caso especial lo constituye el uso de la tilde con funciones diacríticas –por ejemplo para diferenciar monosílabos átonos como *tú* pronombre personal nominativo y *tu* pronombre posesivo; o bien funciones interrogativas directas e indirectas en casos como *cuándo / qué / quién*, etc., que tienen además usos no interrogativos y en este último caso no llevan tilde–.

La diéresis marca la diferencia entre *gue/güe* y *gui/güi*, cambiando el valor de *u* –modificador del fonema consonántico que la precede en el primer término de los pares indicados–, para que se plantee la diferencia entre *ge/gue* y *gi/gui*; en cambio *u* aparece como fonema en *güe* y *güi*. Valdría la pena reflexionar si no sería importante considerar como núcleo problemático este conjunto:

ge/gue/güe gi/gui/güi

con los alumnos de la escolaridad básica, ya que tiene una lógica interna que permite una explicación clara de la normativa. Caso contrario se presentan los pares como fenómenos aislados –en una herencia directa de la alfabetización a partir de los criterios impuestos por el "método de palabra generadora"–, dando por sentado que los niños son incapaces de comprender diferencias, cuando éstas, además, permiten despejar un amplio campo de dudas a partir de la oralización, dejando solo como problemático el campo de la alternancia ge/je y gi/ji.

En lo que se refiere al guión usado para separar en sílabas al final de línea, es bueno recordar que si bien durante mucho tiempo la separación en sílabas fue una tarea rutinaria que llevaba muchísimo tiempo durante el primer ciclo de escolaridad, parece no ser en este momento una actividad suficientemente frecuente, o por lo menos objeto de una práctica especial. Siempre de la mano de cambios en los puntos de vista sobre la alfabetización, a veces se dejan de lado aspectos que, cualquiera sea el camino que el maestro proponga para orientar la alfabetización, constituyen saberes que en un momento u otro el alumno debe alcanzar y es

posible que la separación en sílabas sea uno de ellos. El saber separar en sílabas tiene una importancia capital en la escritura manuscrita y aunque ciertamente existe la opción de dejar blancos al final de línea cuando se advierte que no va a haber espacio suficiente para escribir una palabra sin cortes, parecería que dado que se trata de una forma de segmentación propia de la línea sonora, y accesible aún para aquellos que no manejan la escritura, convendría insistir sobre este tipo de segmentación durante los dos primeros ciclos de EGB. La separación en sílabas trae consigo también el reconocimiento del fenómeno que llamamos diptongo y la subclasificación de las vocales en abiertas y cerradas, además de las peculiariedades del uso de la tilde en algunos casos de diptongo, así como la posibilidad concreta de aplicar las reglas generales de acentuación. Como se ve, se trata de todo un conjunto de aspectos que ganan en cuanto a posibilidades de aprendizaje en la medida en que aparezcan relacionados entre sí.

A modo de resumen

El recorrido realizado a lo largo de este capítulo ha buscado encuadrar tres núcleos de conocimientos relacionados específicamente con la escritura:

- Las conceptualizaciones básicas que hacen posible diferenciaciones fundamentales entre los campos de trabajo, tanto respecto de lo lingüístico, d lo discursivo como de lo gramatical. Para ello hemos recurrido a la teoría lingüística y sociolingüística, así como a algunas propuestas del Análisis del Discurso, sin dejar de lado las diferenciaciones necesarias con lo que corresponde a los estudios gramaticales y a la preceptiva.
- El concepto de texto y la posibilidad del tratamiento de tipologías textuales nos han permitido intentar mostrar, desde un punto de vista teórico, explicaciones útiles para reflexionar acerca de orientaciones respecto de las prácticas de la escritura, al mismo tiempo que tratábamos de explicar los alcances y los límites de esos puntos de vista teóricos.
- La consideración de las características fundamentales del sistema

alfabético de escritura nos ha llevado a entrar en el terreno de la ortografía y a reflexionar el modo en que la conciencia ortográfica, como aceptación de las convenciones habilita la posibilidad de aprendizajes en este campo.

- La puntuación y otras marcas auxiliares han sido el objeto de la última parte del capítulo que ha intentado poner en evidencia la importancia de este tema dentro del campo de la escritura, así como una serie de relaciones que permiten advertir de qué modo la puntuación ha dejado de ser, al presente, un auxiliar de la oralización, para ser un organizador textual fundamental para la lectura y la escritura.

Es necesario destacar que el objetivo fundamental no ha sido el desarrollo de contenidos, sino la reflexión sobre conceptualizaciones, temas y puntos de vista, para que el docente y el futuro docente elaboren criterios que sostengan sus acciones didácticas. Hemos tratado de iluminar relaciones no siempre bien marcadas en la bibliografía teórica porque justamente están en el cruce de campos de estudio diferentes, pero que, al mismo tiempo, resultan muy importantes en el momento de orientar las prácticas lingüístico-discursivas de los alumnos. En otro sentido hemos buscado poner en evidencia en todo momento la importancia que tiene el hecho de que el maestro trabaje sobre la base de una fundamentación teórica clara, ya que si él conoce las posibles explicaciones teóricas de los fenómenos podrá sin duda intervenir más adecuadamente en los procesos de aprendizaje de los alumnos. En suma, este capítulo no remplaza el estudio de una bibliografía teórica indispensable en la formación lingüístico-discursiva del docente, sino que intenta que vuelva a ella con una mirada centrada en los problemas didácticos. Es por eso que incluimos una bibliografía básica en la que se encontrarán, tratados desde el punto de vista disciplinar, los temas que han surgido a lo largo de este Capítulo.

Por otro lado este capítulo es la continuidad lógica del 1 y del 2 desde otro punto de vista, y algunos aspectos ya tratados aquí reaparecerán también en el Capítulo 4 de esta Primera Parte –en función de acciones didácticas concretas–; y en el 8, en este último caso en relación directa con el tratamiento de lo que llamaremos *problemas didácticos generales* dentro del área.

BIBLIOGRAFÍA[6]

ALCINA FRANCH, J. y J. BLECUA (1975) *Gramática española*. Ariel, Barcelona.

ALCOBA, S. (coord.) (2000) *La expresión oral*. Ariel Practicum, Madrid. 🕮

BAHLOUL, J. (1990) *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores"*. FCE, México.

BEAUGRANDE, R. y W. DRESSLER (1997[1981]) *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel, Barcelona.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (1994) "Aspectos preliminares a una reflexión sobre la interpretación". En: *Sustratum*; Nº 4 ; Vol. II, pp. 47-64.

——— (1998) *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Gedisa, Barcelona.

BOSQUE, I. (1990) *Las categorías gramaticales*. Síntesis, Madrid.

BRIZ, A. (1996) "La conversación coloquial. Estado de una investigación en España". En *RASAL*, Nº 4; pp. 7-48. UNT. 🕮

BRONCKART, J.P. (2004) *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Infancia y Aprendizaje, Madrid.

BROWN,G. y G. YULE (1993) *Análisis del discurso*. Visor, Madrid.

BRUNER,J. (1991) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza, Madrid.

---

6. Esta Bibliografía es general y apunta a mostrar puntos de vista variados sobre los temas que se abordan en este Capítulo. Creemos que los formadores de docentes podrán seleccionar dentro de ellos fragmentos que sirvan de apoyatura para el desarrollo de los temas. Los libros que están marcados con el símbolo 🕮, podrían ser leídos en forma completa y quizás con algunas orientaciones complementarias por los alumnos tanto de los Profesorados de Formación Docente como en los cursos de formación contínua. Corresponde también hacer la aclaración de que no en todos los casos se comparten los criterios que proponen los autores de esta Bibliografía sobre los diferentes temas, pero consideramos que los formadores de docentes pueden y deben ejercer sus propios puntos de vista acerca de la selección a realizar.Las dos aclaraciones son válidas respecto de la Bibliografía indicada en los restantes Capítulos a mi cargo (N. de la A.).

BRUNER, J. (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza, Madrid. 🕮

CALSAMIGLIA, H. y A. TUSÓN VALLS (1999) *Las cosas del decir*. Ariel, Barcelona.

CALVET, L. J. (1997) *Las políticas lingüísticas*. Edicial, Buenos Aires.

CAMPS, A. y M. MILIAN (2000) *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Homo Sapiens, Rosario.

CÁRDENAS, V. I. (2001) "Lingüística y escritura: la zona visuográfica". En CÁRDENAS, V. I., G. CASASCO, A. M. CHARTIER y otros (2001) *La dimensión plástica de la escritura. Tópicos del Seminario* Nº 6, pp. 93-141. Benemérita Universidad Autónoma, Puebla.

CATACH, N. (1996) (comp.) *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Gedisa, Barcelona.

CENSABELLA, M. (1999) *Las lenguas indígenas de la Argentina*. EUDEBA, Buenos Aires. 🕮

CHARTIER, A. M. y J. HÉBRARD (1994) *Discursos sobre la lectura*. Gedisa, Barcelona.

DESINANO, N. (2004) "Puntuación y gramática". En DESINANO, N. (Ed.) (2004) *Estudios del lenguaje y enseñanza de la lengua*. Juglaría/Facultad de Humanidades y Artes-UNR, Venado Tuerto. 🕮

DI TULLIO, A. (1997) *Manual de Gramática del Español. Desarrollos teóricos. Ejercicios y soluciones*. Edicial, Buenos Aires.

DI TULLIO, A. (2004) *Políticas lingüísticas e inmigración*. EUDEBA, Buenos Aires. 🕮

FASOLD, J. (1998 [1994]) *Sociolingüística del lenguaje*. Docencia-Fundación Universidad a Distancia Hernandarias, Buenos Aires.

FISHMAN, J. (1995) *Sociología del lenguaje*. Cátedra, Madrid.

FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. (Coord.) (2004) *El español de la Argentina y sus variedades regionales*. Asociación Bernardino Rivadavia Proyecto Cultural Weinberg/Fontanella, Bahía Blanca. 🕮

HALLIDAY, M. A. K. (1982) *El lenguaje como semiótica social*. FCE, México.

HUDSON, J. (1981) *La Sociolingüística*. Anagrama, Madrid.

JAKOBSON, R. (1975) *Ensayos de lingüística general*. Barral, Barcelona.

——— (1967) *Fundamentos del lenguaje*. Ciencia Nueva, Madrid.

KOVACCI, O. (1990) *El comentario gramatical* .Tomos I y II. Arco, Madrid.

LABOV, W. (1983) *Modelos sociolingüísticos*. (Presentación/Introducción). Cátedra, Madrid.

LAVANDERA, B. (1985) *Curso de Lingüística y Análisis del Discurso*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

LERNER, A., M. PALACIOS y D. MUÑOZ (1990) *Comprensión lectora y expresión escrita*. Aique, Buenos Aires.

LOMAS, C. (1999) *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Tomos I y II. Paidós, Barcelona.

LOMAS, C. y A. OSORO (1998) *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*. Paidós, Barcelona.

LOZANO, I. y otros (1986) *Análisis Del Discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Cátedra, Madrid.

MAINGUENEAU, D. (1980) *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Hachette, Buenos Aires.

MARTÍN, R. (1996) "La escritura como lugar de convenciones". En CATACH, N. (1996) *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Gedisa, Barcelona.

MEEK, M. (1991) *En torno a la cultura escrita*. FCE, México. 🕮

MILIAN, M. y A. CAMPS (2000) *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Homo Sapiens, Rosario.

MOESCHLER, J. y A. REBOUL (1999) *Diccionario Enciclopédico de Pragmática*. Arrecife, Madrid.

MÚGICA,N. y Z. SOLANA (1989) *La gramática modular*. Hachette, Buenos Aires.

ONG, W. (1987) *Oralidad y escritura*. FCE, México.

PALOU DE CARRANZA, E. (2000) *La ortografía: cómo comprender y reparar su aprendizaje*. Fundación Ross, Rosario. 🕮

PIATELLI-PALMARINI, M. (ed.) (1983) *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje*. Crítica /Grijalbo, Barcelona.

RAE (1974) *Ortografía*. Aguirre, Madrid.

ROBBINS, R. H. (2000 [1997]) "Capítulo 7". En: *Breve historia de la Lingüística*. Cátedra, Madrid.

SAUSSURE, F. DE (1964 [1916]) *Cours de Linguistique Genérale*. Payot, París. Edición de Tullio di Mauro.

———— (2004) *Escritos sobre Lingüística general*. Gedisa, Barcelona.

SILVESTRI, A. (1998) *En otras palabras*. Cántaro, Buenos Aires.

STUBBS, M. (1984) *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Kapelusz, Buenos Aires.

TEBEROSKY, A. (1991) *Aprendiendo a escribir*. ICE/ Horsori, Barcelona.

TEBEROSKY, A. y L. TOLCHINSKY (ed.) (1995) *Más allá de la alfabetización*. Santillana, Buenos Aires.

TOLCHINSKY, L. (1993) *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Anthrophos, Barcelona.

VAN DIJK, T. (1983) *La ciencia del texto*. Paidós, Barcelona.

VIÑAO FRAGO, A. (1998) *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*. Fundación. Educación, voces y vuelos/IAP, México.

VYGOTSKI, L. S. (1993) "Capítulo 7: Pensamiento y lenguaje". En: *Obras escogidas*.T. II. Visor, Madrid.

ZIMMERMANN, K. (1996) "Lenguaje juvenil, comunicación entre jóvenes y oralidad". En KOTSCHI, T., W. OESTERREICHER y K. ZIMMERMANN (eds) (1996) *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Vervuert-Iberoamericana, Madrid.

4. Las acciones didácticas

El punto de partida para este capítulo será considerar que todas las actividades implicadas en el trabajo escolar son generadas dentro del **proceso** enseñanza-aprendizaje generalmente a partir del docente, que es fundamentalmente un **agente** privilegiado respecto de tales acciones. Por tanto, como consecuencia de la primera afirmación realizada y cualquiera sea la temática específica de la que se trate dentro del campo de la formación docente –ya sea la consideración de aspectos teóricos de la Lingüística, la Sociolingüística o la Psicolingüística, ya sea la consideración de las prácticas lingüísticas–, se hará necesaria en todos los casos una reflexión que se centre en las **acciones** posibles y en los criterios que regirán tales acciones. Consideramos que éste es posiblemente un núcleo clave en lo que llamamos la formación docente. Sobre la base de este punto de partida, a la manera de una declaración de principios insoslayable, se irán desarrollando los puntos de este capítulo que se centrará en los tipos generales de acciones, en los **requisitos del docente** como responsable de esas acciones y en el lugar que el docente debería otorgar a los **recursos auxiliares y materiales de trabajo** que normalmente tiene a su alcance: diseño curricular, proyecto de trabajo, manuales, libros "de lectura", carpetas de actividades, cuadernos o carpetas de los alumnos, fotocopias y "materiales didácticos" en general.

El maestro como agente

La primera explicación necesaria es aquella que se refiere al maestro como un **agente**. Este término –aunque sin ninguna relación con los aspectos didácticos, vale aclararlo–, aparece especialmente enfatizado dentro de la teoría del interaccionismo sociodiscursivo de Bronckart (2004), que se centra fundamentalmente en las funciones interactivas del lenguaje: el interaccionismo se plantea aquí en relación con el hablante de una lengua que interactúa permanentemente gracias a ella. Consideramos el ámbito escolar un lugar privilegiado de interacción, en el que se cumplen ciertas características que, con Vygotski, plantearemos como una interacción en la que interviene alguien que sabe más en contacto con un aprendiz que sabe menos, pero que, en la interacción con el que sabe más, podrá aprender con más facilidad e incluso podrá resolver antes problemas que en forma solitaria no podría afrontar. Es de este modo como planteamos la relación docente-alumno y, por este motivo el rol que proponemos para el maestro es el de agente ya que en muchos casos la iniciativa de proponer, orientar, reorientar situaciones de aprendizaje dependerán fundamentalmente de sus **acciones**. Resumiendo: el maestro asume un rol de agente en cuanto asume la responsabilidad de generar **situaciones de aprendizaje**. A su vez, el alumno también es un agente, pero uno que, en general, no es capaz de dirigir sus acciones, por lo menos dentro de ciertas situaciones comunicativas o en relación con ciertos textos y géneros discursivos Podemos pensar en algunos ejemplos:

- Descubrir en el primer año de la escolaridad que los alumnos no están interesados en la lectura y en la escritura debería llevar al maestro a leerles con mucha frecuencia, todos los días y varias veces en el día, textos muy variados: una adivinanza; una copla; la etiqueta de los caramelos; la composición de éstos o de otras golosinas (en función quizás de ver cuánta azúcar están consumiendo y dejando de lado los nombres raros de componentes desconocidos); leer las instrucciones para realizar algunos trucos mágicos o experiencias sorprendentes, o curiosidades del tipo de cuándo se creó el tenedor

y por qué, cómo produce el grillo su canto etc., etc. Vale recordar que la curiosidad puede ser espontánea, pero también se despierta y se afina si nos tomamos el trabajo de buscar buenos recursos. Estas acciones no llevarán a suspender el "aprender las vocales" o escribir el nombre propio, pero en el panorama general del proceso de alfabetización, si no se generan las situaciones específicas de lectura, el niño aprenderá poco y mal, porque desde el inicio tiene que desear aprender lo que se le propone. Estas afirmaciones implican que el agente maestro debe proponer acciones que muestren cómo leer nos abre a un mundo de curiosidades satisfechas y juegos de imaginación, más allá de lo que se puede ver y tocar.

Otro ejemplo:

- Los chicos de un segundo ciclo necesitan saber ciertas constantes de la acentuación del español para luego entrar en el tema de la diferencia entre palabras agudas, graves y esdrújulas; para ello se hace necesarias una situación de aprendizaje generada por el docente porque aunque la acentuación, como fenómeno prosódico, el niño la maneja espontáneamente en la medida en que habla su propia lengua, no ha habido una instancia de reflexión que le permita reconocer el valor del acento y mucho menos señalarlo en relación con una palabra. Generar la situación de aprendizaje pasará por tener en cuenta que en realidad el acento recae sobre una sílaba y no sobre un fonema –es decir sin confundir la tilde como marca gráfica que se coloca sobre una letra, que lo que esa tilde representa, o sea el acento sobre la sílaba en donde está esa letra–; debe aprender también que toda palabra, salvo los monosílabos tienen un acento, esté o no marcado con una tilde. Es decir que el docente se planteará como objetivo el reconocimiento de las sílabas tónicas, no la presencia de la tilde y por tanto tendrá que generar situaciones de aprendizaje en el campo de la oralidad (aunque el recurso del que se valga sea un texto escrito), para alcanzar el reconocimiento auditivo del fenómeno y en la posibilidad de marcar en el texto escrito (o en la palabra suelta) la sílaba acentuada reconocida

desde la oralidad. Si lo hace así el maestro estará generando una situación de aprendizaje que permitirá construir nociones básicas y que el alumno resuelva sus dudas con mayor facilidad.

Creemos que a través de los dos ejemplos que hemos propuesto resulta claro que generar una situación de aprendizaje implica tomar en cuenta por una parte una valoración adecuada de las necesidades de un grupo de alumnos concreto y real, tanto desde el punto de vista actitudinal como cognitivo y en muchos casos también en lo que se refiere a las posibilidades de llevar adelante procedimientos y técnicas específicas. Por otro lado es también indispensable que el docente conozca acabadamente los fundamentos teórico–científicos que, en cualquiera de los tres planos (actitudinal, cognitivo o procedimental), fundamentan la necesidad de generar una situación de aprendizaje. Esto nos hace pensar que cuando adjudicamos al docente el rol de un agente pensamos en una actuación que no se basa en acciones copiadas de un libro o de lo que se hizo en otra escuela, sino que son acciones que atenderán a las variables del contexto y que constituirán partes de su proyecto de trabajo, estrechamente ligadas a otras, ya sea porque formen parte de una continuidad o de una asociación no necesariamente ordenada en el tiempo pero sí dirigidas en ambos casos hacia un mismo objetivo final. Esto permite también desechar esporádicas actividades que, por estar desligadas de un proyecto general no llegan a ser situaciones de aprendizaje en la medida en que si bien los niños siempre serán capaces de aprender algo en cualquier situación, ese algo puede perderse por no hallar una inserción adecuada en un aquí y en un ahora de cierto recorrido coherente.

Procesos

Si atendemos a estas últimas reflexiones, parece claro que estamos aludiendo a aquellas situaciones de aprendizaje que deben pensarse como formando parte de un **proceso**, lo que quiere decir que el agente no solamente genera las situaciones sino que las orienta en dos sentidos: por un lado para

organizarlas internamente y por el otro para ir creando las relaciones que aseguran la continuidad o la asociación con otras situaciones ya propuestas. Un proyecto de trabajo se basa entonces en que el docente propone un conjunto de situaciones de aprendizaje para cumplir con ciertos objetivos y, por tanto, estas situaciones de aprendizaje tienden a sostener procesos.

La palabra **proceso** normalmente nos lleva a pensar en una continuidad de pasos progresivos que nos conducen inexorablemente hacia un destino final, preferiblemente el deseado. Esta noción generalizada de proceso proviene de otros campos que no son el de la didáctica y tampoco, en general, el de las Ciencias Humanas, sobre todo cuando connotamos el concepto de proceso como lineal y progresivo.

Los aprendizajes son procesos multiformes, heterogéneos y, en cierta medida, imprevisibles. Son multiformes porque dentro de la situación de aprendizaje varían las características concretas y eso hace imprescindible reorientar los parámetros de las situaciones para adaptarlas a las necesidades inmediatas y mediatas de esos procesos únicos por sus características en los que se hallan inmersos los sujetos. Son heterogéneos porque aunque se propongan las mismas situaciones de aprendizaje, cada grupo de sujetos, en forma conjunta o individual realizarán aprendizajes semejantes pero no iguales. Por último los procesos son hasta cierto punto imprevisibles porque sobre ellos actúan factores controlables y otros que no pueden ser controlados, por lo menos dentro del ámbito escolar o por el docente. Estos factores pueden actuar a favor del proceso o en contra de sus posibles objetivos. Una muestra desordenada en cuanto al origen de los factores, pero eficaz para ilustrar esta característica en función de las situaciones de aprendizaje que se ejemplificaron más arriba, sería: un cambio de escuela, un plus de capacidad auditiva en relación con la percepción de ritmos, el analfabetismo de los padres, una relación de contención especialmente efectiva de un docente respecto de un alumno, etc. En otras palabras los factores intervinientes son múltiples y muchas veces son irreconocibles para el docente o éste solamente los descubre –tanto cuando se trata de efectos favorables como cuando son desfavorables– mucho después de que la situación de aprendizaje ha ocurrido y el docente se ha preguntado una y mil veces porque ha sido o no útil al proceso. Una última palabra respecto

de los procesos: no tienen una marcha regular y admiten idas y vueltas, apreciables detenciones y avances sorprendentemente rápidos. No se trata de la gestación pautada como la ciencia intenta percibirla dentro de la naturaleza, como lo parece la gestación de un bebé o el crecimiento de una planta; en el caso de un proceso de aprendizaje los condicionamientos, desde el punto de vista educativo no son naturales sino sociales y psicológicos en la mayoría de los casos, por tanto mucho más imprecisos y menos controlables. La tarea del docente entonces, en relación con los procesos y como agente es la de orientarlos en función de todos esos avatares, algunos perfectamente reconocibles y otros que no reconocerán nunca si bien a veces se puede llegar a presuponer su existencia.

Si tomamos en cuenta entonces la función fundamental del docente respecto del proceso, debemos decir que se trata de un trabajo de orientación, sumamente condicionado por muchos factores, pero que puede llevarse a cabo con mayor facilidad si el docente puede plantear claramente los objetivos, presuponer los escollos y adaptarse a esa fluencia irregular de las acciones, tanto como a deslindar los cambios significativos de los que sólo son accidentales, abriéndose camino en una penumbra que desaparece un poco si conoce a sus alumnos y los fundamentos teórico-metodológicos de los campos del saber en los que está trabajando.

Estrategias

Para que el papel agentivo del docente lleve a cabo la orientación necesaria de los procesos, se hace necesario que ese docente pueda seleccionar y utilizar **estrategias** y actividades que materializan el recorrido del proceso del que se trate. Consideramos a las estrategias, según ya se vio en los Capítulos 1 y 2, como líneas generales o específicas de acción que permiten situar esa acción alineándola en función de los objetivos deseados. Planteamos como estrategias decisiones que pasan por:

- ¿utilizaremos una modalidad oral o escrita durante el desarrollo de la actividad?, ¿alternaremos esas modalidades?, ¿por qué lo haremos?

Y en este caso el docente deberá saber, por ejemplo, que la oralidad favorece una interacción más fluida, que la escritura lleva a un uso privilegiado de la variedad estándar de la lengua, o también que, si opta por la modalidad escrita, sus consignas deben tender a una precisión tal que no genere dudas cuando plantee una actividad, entre otros muchos factores que deberá tener en cuenta;

- ¿plantearemos trabajos grupales o individuales?, ¿cuáles se adaptan mejor al tipo de trabajo a realizar?, ¿es adecuado el trabajo grupal en un curso en el que dos o tres alumnos se destacan por su capacidad de liderazgo y arrastran a los demás sin dar posibilidad de reflexión? Aquí el docente deberá decidir cómo conciliar la necesidad de que los alumnos sean capaces de unir esfuerzos para una tarea común y conserven la independencia necesaria como para enfrentar solos las mismas dificultades, cambiando su rol en cada caso;
- ¿propondremos la realización de un cuestionario, de un esquema o de un resumen para comprobar de qué manera ha sido interpretado un texto? Y en este caso no importará tanto el instrumento en sí, sino más bien el hecho de cuáles son las características del texto leído y cuáles son los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema desarrollado, ya que no todos los textos son susceptibles de ser esquematizados, por ejemplo, y un resumen puede ser una tarea muy ardua si el tema del texto es presentado por primera vez;
- ¿dedicaré un tiempo a actividades introductorias a la lectura de un texto, por ejemplo un comentario temático, o directamente presentaré el texto para que los alumnos lo lean?, ¿realizaré una lectura en voz alta inicial?, ¿haré que los alumnos lean el texto en voz alta y a primera vista?, ¿daré algunas consignas previas orientadoras y dejaré luego que lean silenciosamente? En todos estos casos las decisiones pasarán por las características del texto, los conocimientos previos fiables que en principio puedan tener los alumnos, la extensión del texto, la capacidad demostrada de los alumnos para enfrentar una lectura autónoma de cierta extensión, entre otros factores a tomar en cuenta.

Como es fácil advertir las estrategias requieren un trabajo previo de selección por parte del docente que se basa en criterios que surgen de la interacción entre factores de diferente índole. Parece importante respecto de este punto reflexionar un poco acerca de las carpetas de actividades que ofrecen las editoriales y que suelen suplantar este proceso de selección por un conjunto de actividades estructuradas que los docentes ven a veces como la solución a todos sus problemas. Por muy buena que sea una carpeta de actividades, resulta imposible pensar que, en cada caso, se adaptará a la situación concreta de aprendizaje para la que la queremos utilizar. Para volver de algún modo al inicio, no es posible pensar que un instrumento como una carpeta de actividades pueda responder al planteo de *proceso de aprendizaje* que se trató de explicar más arriba. Es posible que los docentes puedan tomar textos y actividades de una o varias carpetas de actividades, pero realmente tendrán que pensarlas como un elemento auxiliar, cuya versión original modificará, ampliará o reducirá, unas veces más y otras menos, para adaptarlas al proceso de aprendizaje en desarrollo con su grupo de alumnos.

Actividades

Las **actividades** se definirán aquí sobre la base de las prácticas fundamentales dentro del área de Lengua: *hablar, escuchar, leer y escribir* son las actividades básicas que permitirán tanto los aprendizajes lingüístico-discursivos, como otros aprendizajes escolares en otras áreas de conocimiento. Los matices diferenciadores, por tanto, estarán dados por el tipo de texto que centre esas prácticas y por las estrategias que se empleen para tratar el texto y para desarrollar las prácticas, tal como hemos tratado de explicitarlo más arriba. Así, por ejemplo, responder un cuestionario sobre un texto leído será una actividad cuyas características variarán significativamente si:

- la lectura previa es silente, oral, orientada por el docente, comentada grupalmente, etc.;

- el cuestionario es oral o escrito;
- debe responderse en forma oral o escrita;
- las respuestas se realizan en forma grupal, por pares, de manera individual., etc.;
- se plantea como un trabajo de evaluación, como la introducción a un tema desconocido, como una ampliación respecto de un tema ya tratado.

Es decir, la actividad varía en relación con su forma desarrollo y con sus objetivos que dependen de manera directa del proceso de aprendizaje en el cual se inserta.

Hemos tratado de realizar un recorrido que nos ha permitido, creemos, apreciar las características propias del docente como agente generando situaciones de aprendizaje, orientando los procesos, proponiendo estrategias y actividades y el recorrido estaría incompleto si no contempláramos el hecho de que, además, el docente actuará también como un evaluador en varios sentidos. Es conveniente recordar que la evaluación constituye una parte del proceso de aprendizaje y por tanto, conviene recordar que la evaluación es procesual y también atiende a los resultados. Esta evaluación se plantea desde dos puntos de vista: de qué manera se ha producido el proceso y cuáles son los logros de los alumnos, y qué críticas positivas y negativas hace el docente de sus acciones a lo largo del proceso que constituyan una respuesta consistente para explicar por qué los resultados finales son satisfactorios o no en el alumno. Esta instancia de autoevaluación permite la posibilidad de reconocer cuáles fueron las acciones positivas y cuáles las negativas y es importante poder reconocer si la positividad o negatividad ha dependido de las acciones del docente o de los condicionamientos que imponen los factores intervinientes en las situaciones de aprendizaje. Generalmente ninguno de los dos aspectos, en forma aislada marcan positiva o negativamente el proceso, pero es importante que el docente pueda reconocer más o menos claramente aquello que ha sido producto de su trabajo, para bien o para mal. Este sinceramiento en relación con su rol de agente es el instrumento más importante con el que cuenta para poder mejorar sus competencias como educador.

Es conveniente proponer a manera de resumen lo que puede considerarse como requisitos para poder llevar adelante ese rol de agente que hemos tratado de destacar hasta aquí. Estos requisitos pueden enunciarse del siguiente modo:

- capacidad para reconocer la dinámica de los procesos de aprendizaje, es decir para saber que:
  - los procesos de aprendizaje pueden ser semejantes, pero no iguales,
  - los procesos no siempre presentan estadios reconocibles,
  - los procesos son interactivos, pero para que se inicien debe existir una predisposición favorable por parte del alumno que no depende exclusivamente de variables que la escuela/el docente puedan controlar,
  - los procesos pueden modificar su curso por factores reconocibles o no y que dependen de factores tanto escolares como extraescolares,
- capacidad para comprender que proyectar y orientar acciones didácticas son tareas que se supeditan a la dinámica de los procesos de aprendizaje.

Por tanto se presupone que el docente será capaz de organizar, modificar lo organizado en función de cambios dentro de los procesos, descubrir intereses, dificultades, alternativas; seleccionar propuestas y materiales; y evaluar sus acciones en el corto, mediano y largo plazo. Lo que acabamos de decir abarca todo el espectro de la actividad docente, pero queremos señalar un rasgo que resulta de sustancial importancia en relación con el docente que trabaje en el Área de Lengua:

> *éste, en todo momento y en todo lugar, deberá destacarse por estar habituado a la práctica frecuente de la lectura y la escritura, dentro y fuera del ámbito escolar.*

Resulta imposible pensar en un alfabetizador, en alguien que centra sus tareas en aprendizajes que conducen a las prácticas fluidas de la lectura y

la escritura y a las actividades básicas de hablar, escuchar, leer y escribir, que no sea al mismo tiempo un lector asiduo y un escritor –no en el sentido literario del término– satisfactorio.

Otra vez el maestro

Lo planteado en el final del apartado anterior nos lleva a considerar la importancia fundamental que tiene dentro de la carrera docente que el alumno maestro comparta este criterio y se acostumbre a realizar acciones a través de las cuales mejore y amplíe su competencia como lector y escritor. Nos atrevemos a decir que la gran mayoría de los docentes no reflexiona lo suficiente acerca de la importancia de este requisito, ni se preocupa por convertirse en mejor lector y escritor. Es posible que un mayor nivel de exigencia durante la formación docente, aplicada directamente sobre este aspecto y planteada sobre la base de un conjunto de actividades que exijan el ejercicio de la lectura y la escritura, cambiara, por lo menos actitudinalmente la disposición de los futuros docentes respecto de la lectura y la escritura. Nos lleva a decir esto el hecho de que poco puede esperarse acerca de un cambio en los logros en relación con la lectura y la escritura en la escuela, si a través de la formación docente no se asegura que el maestro es capaz de llevar adelante su tarea porque, a su vez, es un lector y un escritor aceptable.

Para que se materialicen durante la formación docente las posibilidades de que los alumnos maestros puedan aspirar a ser mejores lectores y escritores, se hace necesario pensar en prácticas muy frecuentes de lectura y escritura que permitan a mismo tiempo de interesarlos por la lectura y la escritura, acrecienten su competencia en ambos casos y muestren el modo en que esas mismas prácticas pueden ser llevadas a la escuela si los maestros se transforman en agentes de las propuestas. Es conveniente que pasemos revista a algunas posibilidades concretas que deberían tenerse en cuenta durante la formación docente, pero cabe hacer la aclaración de lo siguiente: si muchas de estas actividades hubieran sido realizadas durante los tramos escolares anteriores a la formación de grado, los aspirantes a

docentes serían buenos lectores y escritores y estas actividades serían pertinentes en cierto sentido, pero no imprescindibles, porque se partiría de una base firme en el campo de la alfabetización. Si debemos reinstalarlas como prioritarias es porque la mayoría de los alumnos que llegan a la formación docente no tienen una competencia aceptable en el campo de la lectura y de la escritura. Nos hallamos ni más ni menos que frente a un círculo vicioso: muchos maestros no están suficientemente formados y por tanto no pueden cumplir su rol adecuadamente, por consiguiente los alumnos de la educación básica no alcanzan los objetivos deseables y, con el devenir del tiempo, cuando algunos de estos alumnos quieran ser maestros estarán deficientemente formados. Debe haber un punto de ruptura para esta situación, la que proponemos pasa por encarar la formación docente de modo tal que se privilegien las actividades de lectura y escritura, no sólo en la asignatura Lengua, pero sí especialmente en ella, para tratar de crear una corriente contraria que permita romper una situación aparentemente sin salida[1].

¿Qué actividades relacionadas con las prácticas lingüístico–discursivas convendría pensar? Pensamos en instancias breves pero oportunas, en las que se trabaje en:

- lectura oral: porque el logro de la expresividad pasa por reconocer las unidades gramaticales del texto para interpretarlo y aplicar los recursos prosódicos adecuados;
- lectura silenciosa: precedida, seguida o acompañada por instancias de comentario, ampliación, paráfrasis, resumen, búsqueda y enunciación de los conceptos involucrados en el léxico; propuesta de las palabras clave; reconocimiento de características textuales que planteen relación con géneros discursivos o tipologías textuales; reflexiones sobre los efectos de la puntuación en función de la significación general del texto; diferenciación entre significado y sentido de fragmentos

1. Aunque muchos de estos temas han sido tratados en los capítulos 1 y 2, pensamos que una ayuda memoria sobre el particular como la desarrollamos a continuación puede resultar útil aquí.

específicos; distinción entre lo denotado y lo connotado; incidencia de los nexos en la organización y el sentido del texto; presencia del enunciador a través de los actos de habla, de los recursos argumentativos, de las evaluaciones; reconocimiento de las relaciones establecidas por la deixis, etc. En suma y desde el lugar de quien es especialista en el campo de la lengua, el formador de docentes, hacer estallar en un solo y mismo acto todo lo que hemos aprendido desde la Retórica al Análisis del Discurso pasando por la Pragmática, la Enunciación y la Gramática Textual, sin olvidar la Gramática Oracional ni las teorías del signo;

- la escritura: también quizás sobre la base de textos breves, que surjan de distintas situaciones como: tomar nota de algo escuchado (texto leído o exposición del profesor o de un compañero) que dé lugar a la corrección, a la comparación entre pares y a la modificación buscando las mejores maneras de decir "lo mismo"; parafrasear o resumir (lo escuchado o leído); describir situaciones de clase observadas, proponer situaciones de clase; informar sobre las características de un grupo observado; reseñar una obra leída; comentar y evaluar una obra didáctica (manual, carpeta de actividades, antología de textos);sobre la base de situaciones concretas propias del anecdotario escolar escribir notas, cartas y solicitudes a destinatarios del medio escolar o ajenos a éste; elaborar consignas, situaciones problemáticas, cuestionarios, guías a la búsqueda de valores lingüístico discursivos que lleven a la precisión y a la claridad; corregir trabajos escritos de alumnos de distintos ciclos escribiendo las observaciones marginales que resulten pertinentes, etcétera.

¿Qué textos usar para estas actividades de lectura y escritura? Aparte de los que hemos mencionado expresamente por su especificidad, será bueno incluir textos teóricos que fundamenten las conceptualizaciones propias del Área y que permitan un acceso a las teorías que las sustentan; textos literarios (prosa, poesía, teatro) para adultos (porque el maestro tiene que estar abierto a la literatura acorde con sus intereses) y para niños (para que aprenda a seleccionar lo que leerá con sus alumnos); textos periodísticos y

de difusión que lo pongan en contacto con problemáticas educativas y culturales (reseñas de libros, de jornadas, congresos, de reuniones gremiales, de películas y de espectáculos en general; artículos de opinión ;cartas de lectores, entre otras muchas posibilidades); chistes e historietas para adultos y para niños que le permitan comprender mejor el mundo y los intereses de los chicos, así como afinar el sentido del humor, como un rasgo más de inteligencia; leyes, ordenanzas, decretos y documentos en general que organizan la vida de las instituciones educativas; y todo aquello que pueda hacer del docente un lector y un escritor capaz de afrontar la mayor parte de los requisitos a que lo obliga su rol.

La relación con los recursos

Vamos a considerar como recursos, en este caso, al conjunto de los elementos materiales que el maestro crea o utiliza en función de las acciones que debe realizar. Como se ve es una noción acotada de la palabra recursos, pero es funcional respecto del desarrollo que pensamos llevar adelante.

El diseño curricular

Cualquiera sea el nombre con el que se lo identifique se trata de las directivas institucionales propuestas por las autoridades educativas para orientar los aprendizajes escolares y lograr el cumplimiento de los objetivos que se proponen en relación con la labor educativa. Las directivas –que incluyen objetivos específicos, la selección de contenidos y, en muchos casos recomendaciones acerca del desarrollo de la actividad docente–, constituyen un marco de referencia en el que deben legitimarse las acciones del docente. En otras palabras, el maestro debe respetar las directivas, especialmente en cuanto a los objetivos se refiere. Esto quiere decir que, si bien la selección de contenidos es útil, pueden presentarse situaciones específicas que lleven al maestro a acotar o ampliar esa selección, sin afectar, en la medida de lo posible el logro de los objetivos. Creemos que tanto la selección como la organización pueden modificarse,

pero que, en ambos casos, el maestro deberá poder justificar razonablemente las modificaciones y dentro de lo posible estos cambios tendrían que estar avalados dentro de cada institución escolar por el apoyo de todos los docentes y obviamente del personal directivo.

El proyecto de trabajo

En términos generales este tipo de material de trabajo varía en forma amplia en cuanto a sus modalidades de presentación según las épocas, las opiniones del personal directivo y de supervisión. Sin embargo, me parece importante soslayar por un momento las formalizaciones para limitarme quizás a lo que podríamos llamar el Proyecto real, que es previo a la formalización o que permanece siempre a distancia de éste y cuya estructura es necesariamente dinámica y cambiante porque acepta el hecho de que cada jornada de clase implica ajustes y correcciones del trazado inicial para adaptarse a imprevistos, dificultades, necesidades e intereses siempre cambiantes.

Dadas estas circunstancias me parece más conveniente limitarme a plantear la posibilidad de una especie de borrador permanente que sea un un auxiliar concreto del docente y cuya estructura admita diferentes órdenes de información, parte de la cual, es cierto a veces no requiere de un registro escrito, pero que sería útil que existiera. Concretamente propongo un Proyecto de Trabajo que plantee por una parte objetivos, especialmente los actitudinales, que tienen que ver con características específicas del grupo con el que se va a trabajar. Me refiero aquellos objetivos actitudinales directamente referidos al Área de Lengua, a las prácticas lingüístico-discursivas, tales como *que los alumnos se interesen por superar sus errores ortográficos*, o que *no subestimen su variedad lingüística en relación con el estándar*; o que *reconozcan el valor de la puntuación para clarificar la estructura gramatical de un texto*; o que *adviertan que los elementos gramaticales presentan funciones variables más allá de la normativa y producen efectos de sentido especiales*, por ejemplo la preposición ***de*** en el enunciado "¡*El perrito es* ***de*** *lindo*!"; entre tantas otras posibilidades. Con el mismo cuidado se elegirán los objetivos cognoscitivos, atendiendo más

a la calidad que a la cantidad, es decir, priorizando los que son fundamentales en relación con los requerimientos del grupo y del Ciclo. Respecto de lo procedimental, fragmentar las prácticas resulta difícil y por eso muchas veces los objetivos de este tipo pueden aparecer como muy amplios dentro de un Proyecto, pero esto no incide en la calidad de éste.

Si bien los objetivos es probable que se mantengan sin cambios a lo largo de todo un año escolar, es muy probable que los Contenidos y todos los demás aspectos que incluya el Proyecto se modifiquen más o menos profundamente en ese período. Es por esto que quizás el planteo de los objetivos sea el que con mayor cuidado deba ser pensado en el momento de escribir el Proyecto.

Dadas las modificaciones que consideramos propias de la puesta en práctica del Proyecto, este "borrador" que recomendamos tendrá un apartado en el que se vayan señalando las modificaciones (omisiones, agregados, alteraciones en la continuidad, etc.), los motivos que las provocaron y si afectaron o no el cumplimiento de los objetivos.

Convendrá llevar en forma paralela al Proyecto un relevamiento de materiales (textos de lectura, manuales, carpetas de actividades, bibliografía para el docente y el alumno, por ejemplo) que el docente vaya a utilizar ya sea porque sea desu propiedad o pueda acceder a él a través de la Biblioteca de la escuela u otras que pueda frecuentar. Este relevamiento de materiales constituye un elenco de posibilidades con indicación de para qué aspectos dentro del Proyecto resulta útil, es un auxiliar de primer orden en el momento de planificar el día a día de la actividad escolar.

La planificación de actividades

Día a día o semanalmente la organización de actividades debe constituirse en una especie de "ayuda-memoria" que permita el desarrollo del proceso de aprendizaje. Convendrá que el docente consigne la relación con los objetivos, se expliciten los temas y se enuncien las actividades con expresa mención de estrategias y de materiales que se usarán. Hay que pensar que esto es una versión tentativa de lo que puede llegar a ocurrir en la clase concreta y convendría incluso tener preparados más materiales y

estrategias alternativas, ya que no siempre la situación de aprendizaje se resuelve tal como había sido pensada previamente. Este "ayuda-memoria", dará lugar a indicaciones marginales que indiquen qué fue resuelto según se pensó en un principio y qué cambios surgieron durante el desarrollo concreto de las clases, indicando también y en forma muy general una evaluación del proceso que se desarrolló, sin descartar la mención de alguna información importante acerca de actitudes, respuestas o problemas presentados en la interacción con uno u otro alumno que puedan ser tomados en cuenta en el futuro.

Se pensará que gran parte de esto puede llevarse en la memoria o que el maestro no "tiene tiempo" para tanto registro. Creemos que si esto se toma como una rutina de trabajo, se adopta una clave simple para consignar la información y se piensa en este registro como en algo que tiene que ser de utilidad, aunque no cumpla quizás ciertos preceptos de una presentación formal, será en definitiva una forma de trabajo que el docente aprovechará realmente como una autorientación para sus acciones.

Los manuales

Bajo esta denominación vamos a incluir aquellos textos, un verdadero producto comercial, que desde las editoriales se proponen a los maestros para que desarrollen, de acuerdo con pautas definidas por esas mismas editoriales, los temas propios de cada año de EGB. En el caso de Lengua, estos manuales pueden excepcionalmente incluir, en forma *ad hoc*, una antología de textos; pero en general proponen una sucesión en que se mezclan sin orden ni concierto fragmentos de obras literarias, artículos periodísticos, materiales de revistas de divulgación científica, cartas, facturas, formularios, etc., acompañados de actividades relacionadas con ellos y, en muchos casos, una exposición breve de aspectos teóricos básicos.

En primer lugar nos referiremos al conjunto de textos citados en primer término. Lo que resulta preocupante respecto de ellos, si bien podría explicarse su presencia por el afán de allanarle al docente la tarea de buscar por su cuenta textos adecuados para realizar actividades, es que en la mayoría de los casos incluyen textos *manipulados*. Esto quiere decir que

los textos han sido modificados para supuestamente adaptarlos a una también supuesta capacidad media de los alumnos lectores y una igual supuesta capacidad (o quizás incapacidad) media de los docentes para explicar un texto.

No nos referimos acá a la necesidad de acortar la extensión de los textos, que se realiza a través de la inclusión de puntos suspensivos entre corchetes que marcan el hecho de que un fragmento del texto original se ha suprimido. Esto en algunos casos es una posibilidad válida de acercar al alumno a un texto original, suprimiendo, por ejemplo, digresiones que no resultarían importantes para el trabajo que se propone.

Cuando hablamos de textos manipulados nos referimos a los casos en que, al pie del texto aparecen frases como *Versión, Adaptación, El texto original ha sido modificado,* etc. ¿Quién y con qué derecho puede cambiar el texto de otro? ¿Qué criterios se usaron? ¿Cómo se sabe dónde y qué se modificó? Estas, entre otras muchas preguntas posibles, ponen en evidencia obstáculos importantes para aceptar sin más esta forma de presentación de los textos.

A la hora de seleccionar manuales como instrumento de trabajo creemos que los maestros deben atender especialmente a la forma en que los textos son presentados al lector; siempre la versión original, por más que ofrezca algunas dificultades, será preferible a una adaptación que implica una manipulación de la que nadie asume la responsabilidad.

Esto deja en claro que habrá para el maestro dos niveles de selección, uno que apuntará a revisar los textos para determinar si realmente son interesantes, sugerentes y permiten trazar relaciones con determinados aspectos lingüístico-discursivos, comunicativos o estéticos, que se deseen estudiar con los alumnos; un segundo nivel de selección pasará por el hecho de desechar los textos manipulados ya que respecto de ellos se ha roto el pacto de respeto que se mantiene entre lector y escritor: el lector ejerce el poder de la interpretación sobre el texto que lee, pero no puede modificarlo en su materialidad.

Del mismo modo, sobre todo en el primer ciclo, se preferirán los manuales que no se limiten a presentar textos escritos por quien figura como autor del libro, sino que se preferirán aquellos en los que se incluyan,

como antología aparte, o entre los materiales de trabajo, obras o fragmentos de autores que hayan trabajado o no específicamente para niños, pero cuyos textos sean interesantes y atractivos, aunque en algunos casos el maestro deba transformarse en un mediador para que el texto llegue a interpretarse mejor.

Sobre la base de estas últimas afirmaciones cabe hacer una aclaración muy importante. Los niños, ya lo dijimos, pueden acceder a la lectura de los textos de diferente manera, pero una de ellas es fundamental: si el maestro sabe que el texto puede realmente interesarlo, ponerlo en contacto con valores estéticos derivados de un uso especial del lenguaje, divertirlo o conmoverlo, no debe temer trabajar con un textos con cierto grado de dificultad. En estos casos, la lectura oral expresiva y comentada, la charla posterior a la lectura, las aclaraciones léxicas, la paráfrasis, entre otras posibilidades, serán medios para que el maestro se convierta en un intermediario que, siguiendo a Vygotski, colabore con ese aprendiz de lector para que entienda lo que lee y luego, ya interesado, vuelva sobre el texto habiendo aprendido en el camino algunas estrategias para leer un texto "difícil". Importa no sólo lo que el niño puede leer solo, sino también lo que lea con la ayuda de otro, este es un principio básico que no siempre se pone en práctica.

Nos abocaremos ahora a la otra parte de estos textos que hemos agrupado bajo la denominación de manuales. Los más completos suelen tener un breve desarrollo temático que podríamos considerar los aspectos teóricos que el alumno debería poder conocer luego de su tratamiento dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El primer punto a tener en cuenta aquí es determinar si realmente tales temas están presentados en forma coherente, precisa y adecuada, y al mismo tiempo que no presenten errores conceptuales en su desarrollo. Por otro lado también es interesante analizar si esos temas tienen un desarrollo suficiente o se han suprimido aspectos que son relevantes. Es posible que en algunos casos decidamos elegir un manual muy conciso en las propuestas de temas desde el punto de vista teórico, pero en ese caso debemos saber que el tratamiento en clase de esos temas debe completar lo que el manual propone. En algunos casos advertimos que el tratamiento de temas en el

manual propone solamente una especie de resumen que en el afán de resultar conciso se limita a un texto que es sólo una serie de enunciados sueltos y que, en vez de facilitar los aprendizajes, los obstaculizan. Del mismo modo, a veces, es conveniente que el docente explique y dé una organización general respecto del desarrollo de un tema (y lo recupere en un esquema gráfico, en un punteo de subtemas, entre otras posibilidades) y que el manual sirva al alumno como un material para revisar lo que ya ha visto a través de un desarrollo diferente.

Es en este punto donde se comienza a apreciar por qué el docente debe aprender determinados temas durante la formación docente. Esos conocimientos sobre gramática oracional y textual, sobre análisis del discurso, sobre sociolingüística, entre otros muchos, son los que le permitirán juzgar lo que el manual presenta y aprobarlo, rechazarlo o bien decidir el uso de ese manual, pero haciendo frente al niño las matizaciones o correcciones necesarias. Es hasta saludable para el niño que el maestro señale que "no todo lo que está escrito" es correcto o se atiene a los principios científicos; y más saludable todavía es que el maestro pueda aportar más conocimientos a los que están expuestos en el manual, para que el niño sepa:

- que el maestro a veces "sabe" más que el manual y puede agregar cosas útiles e interesantes,
- que el maestro evidentemente ha estudiado esas cosas en *otros* libros.

Por otro lado, por una cuestión de respeto a sí mismo y a su rol como docente, parece obvio que el maestro no puede tomar al manual de sus alumnos como texto de estudio, ni tampoco estudiar por los manuales destinados a la educación básica los temas que debe desarrollar. Pensamos que para eso existe Bibliografía con diferentes grados de dificultad que el maestro ha conocido durante el período de Formación Docente o bien otros materiales que seleccionará dentro de lo que se publica permanentemente, mucho de lo cual ha llegado a las escuelas como parte de Planes de los Ministerios de Educación de la Nación y de la Provincia y que no siempre ha sido aprovechado.

Corresponde ahora que nos detengamos en otro aspecto importante que es el de las actividades que se proponen en los manuales. En este caso nos proponemos reflexionar sobre dos tipos de dificultad: una se refiere a considerar si las características de las actividades se adaptan al proceso de aprendizaje que estamos llevando adelante, y la otra a juzgar si las consignas a través de las cuales se proponen esas actividades son adecuadas.

Lo que corresponde a la primera dificultad es un punto fundamental ya que a veces ninguna o muy pocas de las actividades propuestas para un tema nos satisfacen; en otras las actividades parecen aceptables pero no nos gusta el texto sobre el que se trabaja o pensamos que el uso de otros materiales auxiliares como mapas, esquemas o imágenes complementarían mejor la realización de tales actividades.

Respecto de la segunda dificultad, la primera prueba que debemos realizar pasa por la respuesta a una pregunta simple ¿entendería yo lo que me piden que haga, sobre todo si tuviera X años? Aunque parezca mentira, no siempre nos preguntamos esto y sólo cuando los alumnos empiezan a preguntar y repreguntar o nos entregan un trabajo que se aleja totalmente de lo esperado caemos en la cuenta de que la orientación dada por la consigna era inadecuada y por lo tanto los problemas con la actividad eran esperables. A veces, sin embargo, bastará la intermediación del maestro para solucionar estas dificultades, porque ya hemos aclarado que la lectura y el comentario por el maestro pueden ayudar a superar muchas dudas e inseguridades. De todos modos, convendrá que el docente haga un balance acerca de si realmente conviene utilizar un manual en el que deberá comentar, modificar o incluso desechar ciertas propuestas porque las consignas son inadecuadas.

Creemos haber dejado en evidencia que el uso de un manual requiere un estudio muy cuidadoso y que no pasa por el hecho de su precio en el mercado o la posibilidad de obtenerlo gratuitamente. De hecho en ningún caso rechazaremos un material regalado o donado, pero es posible siempre usarlo con restricciones o bien emplearlo como fuente de sugerencias; para tomar algunos puntos y no otros; para rescatar un texto y proponer otras actividades; para tomar actividades y elegir otro texto o material que se avenga mejor a la actividad propuesta; para recuperar una explicación de un tema que aparezca mejor expuesto que en otros manuales, etc. Sin embargo,

si lo que se desea es que los alumnos tengan un manual y alguien está dispuesto a afrontar el gasto, el cuidado en la selección deberá ser máximo.

Conviene también, en el momento de seleccionar un manual, tener en cuenta el factor diagramación y la inclusión de imágenes. En cuanto a la diagramación, las técnicas que hoy se utilizan para componer un libro transforman a éste en general en un objeto bello y atractivo, pero no siempre este valor estético coincide con un valor deseable desde el punto de vista pedagógico. Un caso bien evidente puede advertirse en algunos casos en el abuso de claves icónicas o de otro tipo que remiten "a lo que hay que recordar", "esto es un concepto clave", "esto hay que buscarlo en el glosario", etc., con lo que la página tiene tantos elementos para llamar la atención que, a corto plazo, se ignoran las llamadas de atención porque es imposible tenerlas presentes a todas. En este sentido, el color, la tipografía, el encuadrado, el tamaño de la letra, el subrayado, los íconos, etc., deben ser un factor que no nos engañe para que podamos establecer con claridad si son o no útiles como elementos dentro de la diagramación del texto. No es posible determinar todos los casos en que este factor actúa negativamente por lo que recomendamos que durante la formación docente el análisis de los manuales sea una tarea a tomar en cuenta, y también que, en el trabajo cotidiano del maestro, exista la posibilidad de analizar con los compañeros los manuales que van apareciendo para determinar si cumplen los requisitos que hemos tratado de explicitar.

El señalamiento de tantas precauciones es posible que lleve a pensar que mejor sería prescindir del manual. Ciertamente si la presión del mercado y de los mismos padres –que creen de algún modo que el manual, como en su momento lo fue el libro de lectura inicial, es un reaseguro del aprendizaje–, nos lo permite, sería bueno que nos valiéramos de nuestras propias búsquedas y nuestra propia iniciativa para encontrar textos y planear actividades. Sin embargo, por lo menos a partir del segundo ciclo nos encontramos con que sería necesario contar con un texto en el que los alumnos puedan leer y estudiar algunos contenidos teóricos o explicaciones conceptuales. Es posible que la mejor salida para esto fuera que recurriéramos a los manuales como un elemento auxiliar, pero a diferentes manuales, sin que el niño necesariamente tuviera ninguno de ellos o cada

niño tuviera alguno "heredado", en el mejor de los casos. Esta situación nos permitiría una mayor libertad para usar lo que conviene al proceso de enseñanza-aprendizaje en desarrollo y adaptarnos con más facilidad a todas las peculiaridades que hemos indicado como propias de ese proceso.

Y esto nos lleva al lugar de la fotocopia dentro del ámbito escolar.

Las fotocopias

Consideramos que las fotocopias han permitido poner al alcance del maestro una forma rápida y eficaz de duplicar algunos textos para usarlos como material didáctico. Y nadie lo sabe mejor que aquellos maestros que, como yo, usaron una lata en la que una sustancia gelatinosa permitía hacer copias, una a una, y con todos los defectos de una reproducción casera. Pero esa ventaja enorme no nos debe hacer olvidar que es necesario usar el auxiliar sobre la base de ciertos criterios, condiciones y requisitos que aseguren el aprovechamiento máximo de sus posibilidades y permita al niño recuperar el origen de los materiales que utiliza.

En este sentido, la primera reflexión debe pasar por el hecho de que, al ser fotocopiados los materiales, se desconocen sus soportes textuales y desaparece el valor semiótico de éstos como elemento capaz de orientar la lectura. Así como podemos criticar que, dentro de un manual, la fotografía de un cartel callejero, la presentación de un artículo periodístico o de una factura pierden características identitarias porque no se hallan en su soporte habitual, del mismo modo anulamos la presencia de ese valor semiótico cuando en un cuaderno o carpeta aparecen fotocopias de consignas, de manuales, de artículos de diarios y revistas, etc. Este es un mal inevitable, pero conviene que el niño vea primero el material fotocopiado en su soporte original, para que sepa por lo menos que no *nació fotocopia*.

En primer lugar toda fotocopia debe indicar de dónde procede ese material y esto vale para libros, manuales, folletos o lo que sea. Así consignaremos al pie o al inicio:

- este material reproduce un folleto de la empresa tal, una factura de la EPE, un volante de propaganda callejero, etc.,

- el nombre del diario, revista u otra publicación periódica, con indicación precisa de la fecha completa y la página de la que se tomó un texto, con el nombre del autor si se trata de un material firmado,
- en el caso de un texto completo (capítulo de libro, cuento, poema, etc.) o de un fragmento, utilizaremos fórmulas fijas, así: *este material reproduce la página X del Manual XX para tal curso, nivel, ciclo, etc., Editorial XXXX, y el año de edición.*

Además de respetar la propiedad intelectual del material –lo que no es poco en la época en que vivimos–, trabajamos en favor de que el niño aprenda también a respetarla y, en lo inmediato, que pueda dar cuenta de dónde aprendió lo que aprendió, de dónde sacó la información que maneja, dónde puede buscar otros cuentos u otras poesías, cómo se llama el autor que lo conmovió con su texto y a qué obra pertenece el texto que leyó. Nada hay tan enervante como escuchar: "la fotocopia dice..." o "el apunte dice..." en una formulación que borra los esfuerzos de siglos de cultura y escritura. Y no es porque el niño o el adolescente no sean conscientes del valor de la autoría o del reconocimiento de origen: ninguna niña va a confundir una "Barbie" con otra marca de muñeca, ni un adolescente va adjudicar una canción a una banda que no sea su creadora, tampoco cederán un niño o un adolescente al capricho de no fijarse en la marca de aquello que van a comprarle. Es decir, el niño sabe de qué se trata cuando hay que reconocer por el origen, por tanto quienes fallan al no ponerlo en posesión de los datos que arriba señalamos somos los adultos y, lo que es peor, los educadores.

Otro aspecto a tener en cuenta antes de fotocopiar es ver si los indicadores de color, las imágenes u otros elementos que acompañan al texto son imprescindibles para la comprensión de éste y, por tanto, la fotocopia anula ciertas vías para llegar a realizar la lectura. Esta pérdida de indicadores visuales tanto como la fotocopia de mala calidad se constituyen en dificultades agregadas a la actividad de lectura.

Se hace necesario comentar otro aspecto en relación con el uso de la fotocopia, y este punto pasa por algo bien simple, antes de decidir usarla hay que preguntarse si vale la pena hacerlo. Un caso en que pensarlo antes puede ser

positivo es, por ejemplo, el siguiente: si voy a trabajar con cinco cuentos de un libro en el que hay siete, ¿vale la pena que gaste (el maestro, los padres, la cooperadora, o quien sea) en todas esas fotocopias en vez de comprar –quizás con descuento– 15 ejemplares del libro del que se trate y, cuando llegue el momento, compartir el material entre dos o tres alumnos para leer directamente "del libro", y tener los ejemplares en la Biblioteca del aula o de la escuela para que los chicos se los lleven para leer en su casa?

Otro caso en que debemos preguntarnos si vale la pena recurrir a la fotocopia es aquel en que lo fotocopiado son dos o tres consignas y nada más. ¿Por qué no tratar de que el niño copie del pizarrón o escriba al dictado las consignas? Es cierto, a veces lleva tiempo y copia y dictado se han desprestigiado como forma de trabajo, pero ¿es un tiempo que se pierde y el trabajo es totalmente improductivo? O, tratándose de unos pocos renglones, ¿podemos hacerlo productivo leyendo previamente las consignas para que se vaya entendiendo qué hay que hacer, y luego se vaya orientando la copia o el dictado, de modo tal de señalar las dificultades ortográficas, recordar el uso de mayúsculas, puntuación y otros aspectos a tomar en cuenta mientras se copia o se escribe al dictado? Sobre todo, si mientras los chicos escriben vamos mirando los cuadernos o carpetas y controlamos al pasar haciendo notar lo que no está bien, para que se vuelva a mirar lo que está escrito en el pizarrón o para que se reflexione sobre la dificultad y se resuelva con la ayuda del maestro, y se arregle lo que está mal. ¿O esto que mencionamos forma parte de un oficio olvidado, de una artesanía docente que ya nadie recuerda?

Es probable que tengamos muchísimos alumnos, que sean muy lentos copiando o escribiendo al dictado, pero también es cierto que no siempre tenemos por qué empapelar de fotocopias el cuaderno o la carpeta y podemos regalarle al niño los lujos de un trabajo propio que el maestro mira y atiende sobre la marcha. Quizás se diga que los chicos se pueden distraer o que se indisciplinan. Si se distraen es porque no están acostumbrados a la rutina de mantener la atención concentrada en algo por un tiempo: con paciencia y de a dosis pequeñas, esta situación se revierte. Si se indisciplinan el problema no pasa por la instancia de la copia o el dictado, sino porque el docente no ha sido capaz de establecer los acuerdos pedagógicos

necesarios para, desde el lugar de la autoridad –que no es autoritarismo– el alumno reconozca la ventaja de recibir orientación y ayuda para aprender. Por otra parte la paz y el silencio permanentes en el aula son más bien un síntoma de que algo anda tan mal como cuando se escuchan los gritos destemplados del maestro y de los alumnos.

Como resumen podemos decir que la fotocopia es un recurso que alivia mucho esfuerzo inútil, pero que, como casi todo, debe usarse según las necesidades y nunca excederse.

Las imágenes

Es bastante común que en las clases de Lengua se acuda a la utilización de imágenes con la finalidad de dar desarrollo a actividades lingüísticas, así es como aparecen:

- la lámina aislada (para describir un lugar o el escenario de un hecho, para presentar un personaje, para comparar descripciones pictóricas con descripciones verbales);
- la secuencia de láminas poniendo en evidencia el desarrollo de un proceso como lo serían las que acompañan las instrucciones para el armado de un objeto u otra secuencia que permita visualizar una serie de núcleos argumentales;
- un esquema, de una flor por ejemplo, con rótulos que refieran a sus partes;
- un filme que dará pie a un comentario crítico, o a la renarración argumental, etcétera.

Debemos decir que se trata de recursos muy válidos en la medida en que no se transformen en protagónicos en relación con la lectura y escritura. Del mismo modo en que, por ejemplo, a medida en que los niños crecen el texto puede remplazar plenamente la presencia de ilustraciones en una narración, del mismo modo la imagen será un auxiliar necesario y pertinente, pero no imprescindible, para el trabajo en lengua. Esto no quiere decir que el estudio del material fotográfico dentro del material periodístico

o de información general no sea un punto importante en la formación de nuestros alumnos. Parece importante recordar que, así como se dice que a veces una imagen cuenta más que mil palabras, también esa imagen constituye un territorio de la percepción y de la comprensión, que puede complementarse con otra posibilidad que es la que ofrece el lenguaje verbal. En este sentido vale recordar que el lenguaje verbal es un instrumento apto para dar cuenta de lo que se dice con otros lenguajes. El territorio propio de la Didáctica de la Lengua, debemos recordarlo, pasa justamente por esta segunda posibilidad y por tanto el trabajo con imágenes de cualquier tipo debe estar justificado por la relación que podamos crear con actividades que tengan como eje al lenguaje verbal.

Otro punto a tener en cuenta es que la imagen, cuando se presenta a través de una lámina, es capaz de generar reflexión en tanto sea nueva o bien en tanto se la reviva a través del comentario oportuno del docente. Es lamentable ver, a veces, que algunas láminas y fotografías que cumplieron su misión didáctica en función de cierta actividad, se eternizan en los frisos de un aula, hasta perder color y textura, y ocupan lugar sin despertar la menor atención, brindando más bien una imagen de desprolijidad y descuido. Cuando la lámina ha cumplido su misión más vale quitarla y guardarla de modo tal de estar lista para aparecer en otra oportunidad, para otro trabajo que la haga necesaria.

Conviene mencionar aquí también otro "clásico" en relación con el primero y el segundo año de la educación básica, donde es un lugar común la aparición de un alfabeto ilustrado en los frisos, en que para cada grafema se coloca la imagen de algo cuyo nombre se inicie con ese grafema. Sabemos por las investigaciones de Emilia Ferreiro que uno de los primeros aprendizajes que el niño debe realizar para iniciar el proceso de alfabetización es abandonar la idea de que aquello que no está acompañado por una imagen no puede leerse. Si esto es así el mantenimiento de grafema, palabra e imagen, propone una situación contradictoria para la reflexión del niño; sin contar con el hecho que es difícil hacer comprender que un grafema como **c** pueda ser el mismo en *casa* que en *cielo*, o *queso* se escriba con **qu** y no con c. Por estas razones creemos que el alfabeto ilustrado no es funcional, si bien debería estar expuesto el alfabeto y también

las palabras que los chicos vayan reconociendo, escritas junto a cada grafema, en las primeras instancias para releerlas y redescubrir las relaciones cada vez, para luego ir dejando el alfabeto solo a medida que la entidad letra se reconozca por sí misma.

Creemos, en resumen, que la imagen, fija o en movimiento, como lámina, transparencia o filme, tiene un lugar en el Área de Lengua, pero su presencia debe ser controlada en función de objetivos y procesos.

Los cuadernos y carpetas de los niños

Podría pensarse que estos materiales no deberían ser considerados como recursos, pero pensamos que si bien el cuaderno o la carpeta son el lugar de trabajo del alumno y que como tal debe ser respetado por el maestro, también es el lugar en el que se registran un buen número de evaluaciones, a través del concepto o las anotaciones de distinto tipo.

Cuando hablamos de respeto queremos decir que toda corrección del maestro debería realizarse previo acuerdo general con el grupo acerca de las modalidades que el maestro implemente (subrayado, marcado, color, etc.), de modo tal que los niños no sientan esa corrección como una invasión. El maestro puede marcar las correcciones en los márgenes o al final de los trabajos y, en el caso de elegir realizar marcas sobre el trabajo del alumno, limitar estas a subrayados discretos que se aclaren en los márgenes o al final del trabajo. Esto último es especialmente indicado para los errores ortográficos, en cuyo caso conviene que el maestro escriba las palabras correctamente en esos lugares más allá de que haga que el alumno corrija o no la escritura o reescriba, junto a la corrección, la palabra sin errores. En cuanto a los errores léxicos y sintácticos convendrá usar o el subrayado o la marcación al margen, aclarando los errores o inadecuaciones al final del trabajo. Esta tarea sistemáticamente iniciada desde el primer año será una guía insustituible cuando el maestro solicite –no siempre, pero con cierta frecuencia–, la reescritura del fragmento confuso o deficientemente estructurado.

Si el niño aprende durante las primeras instancias de la escolaridad a ver cómo el maestro revisa su cuaderno y le indica cómo mejorar su escritura,

se tornará más cuidadoso y estará mejor predispuesto para realizar la tarea de revisión por sí mismo e incluso encarará mejor la reescritura de lo que no esté bien. Crear una disciplina de trabajo en relación con la escritura no es tarea fácil, pero es importante comprender que las constantes revisiones y reescrituras facilitan una escritura mucho más fluida en que las correcciones a realizar son muchas menos.

Tan importantes como las correcciones son las anotaciones *ad hoc* que pueda realizar el maestro. Esas anotaciones no solamente se referirán a lo que no está bien y debe ser corregido. Por el contrario, el señalamiento de los logros, grandes o pequeños, debe ir pautando las relaciones del niño con la escritura. Esta forma de comunicación escrita entre docente y alumno, es muchas veces para el alumno mucho más importante que una nota numérica o conceptual, porque pone en evidencia una relación sin la cual la escritura no hubiera llegado nunca a existir. Esa relación es la de que, toda escritura supone un escritor y un lector. El maestro que limita su trabajo a marcar los errores ortográficos o de otro tipo es un corrector, no un lector, y eso no se arregla ni siquiera con el "Bien", "Muy bien" o "Regular" escrito en el margen al pasar. No nos vamos a pasar horas escribiendo mensajes, pero si de vez en vez los chicos ven en sus cuadernos frases como: "Elegiste muy bien las palabras", "Te quedó muy claro lo que quisiste decir", "Me costó trabajo entender qué decías, tratá de pensar también en quien lee lo que escribís", "Lo que te subrayé parece que estuviera de más, probá si lo podés relacionarlo mejor", sentirán que sus textos son leídos, lo que es una forma no menor de empezar a entender para qué se escribe.

A lo largo de este Capítulo hemos tratado de abarcar con una mirada muy amplia, aspectos relacionados con el rol del docente, el proceso enseñanza-aprendizaje, las estrategias y las acciones, además de algunos de los materiales concretos que se utilizan dentro del ámbito escolar. En muchos casos y, tangencialmente, nos hemos referido también a la problemática de la evaluación, ya que creemos que resulta a veces más útil situar criterios que tienen que ver con ésta, y con la corrección, en contextos muy precisos para que las conceptualizaciones teóricas no hagan perder la idea de que ésta constituye un vínculo relacional más entre maestro y alumno,

que se encuadra dentro de la interacción en el aula. Es posible que se nos hayan escapado algunos puntos a tomar en cuenta, pero suponemos que, de algún modo, el panorama que hemos trazado resulte suficiente para una mejor comprensión de lo que es el trabajo en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

ACHILLI, E. (2000) *Investigación y formación docente*. Laborde, Rosario. 🕮

ALISEDO, G., S. MELGAR y C. CHIOCHI (1994) *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones*. Paidós, Buenos Aires. 🕮

ALVARADO, M. (Coord.) (2004) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Universidad Nacional de Quilmas, Buenos Aires. 🕮

ALVARADO, M. y G. PAMPILLO (1989) *Talleres de escritura*. Libros del Quirquincho, Buenos Aires.

AMORÓS, C. y M. LLORENS (1986) "Los procedimientos". En *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 139, pp. 36-41.

BARTHES, R. (1994) *El susurro del lenguaje*. Paidós, Barcelona.

BILLANT,J. y L. DRONNE et al. (1982) *El niño descubre su lengua materna*. Kapelusz/Cincel, Buenos Aires. 🕮

BOLÍVAR, A. et al. (2001) La *investigación biográfico-narrativa en educación*. La Muralla, Madrid. 🕮

BOMBINI, G. (2003) *Poner las prácticas en texto: un modo de saber acerca de la capacitación*. Ficha de Cátedra. CEPA. 🕮

CARBONI, G. (Dir.) (2001) *El libro de texto en la escuela*. Universidad Nacional de Luján. 🕮

CORTÉS,M. y G. BOMBINI (2000) "Algunos criterios para la selección de textos en la escuela". En: *El Monitor de la Educación*, Nº 1, Julio 2000. Ministerio de Educación de la Nación. 🕮

DIEZ DE ULZURRUM P. (Coord) (1999) *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. Vol I y II. Graó, Barcelona.

FERREIRO, E. (1989) *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires. 🕮

FERREIRO, E. y otra (Comps.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI, México.

FERREIRO, E. y A. TEBEROSKY (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI, México. 🕮

FREIRE, P. (1986) *Hacia una pedagogía de la pregunta*. La Aurora, Buenos Aires.

GOODMAN, Y. (Comp.) (1991) *Los niños construyen su lectoescritura. Enfoque piagetiano*. Aique, Buenos Aires. 🕮

GRAVES, D. (1991) *Didáctica de la escritura*. Morata, Madrid.

KAUFMAN,A. y otros (1995) *Alfabetización de niños. Construcción e intercambio*. Aique, Buenos Aires. 🕮

LERNER, D y otra (1992) *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Aique, Buenos Aires. 🕮

MARIN, M. y B. HALL (2005) *Prácticas de lectura y textos de estudio*. EUDEBA, Buenos Aires. 🕮

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1994) *Escuela Nueva*, Nº 17. 🕮

———— (1997) *La selección y el uso de los materiales para el aprendizaje de los CBC para la Educación General Básica*. 🕮

———— (1994/1995 y siguientes) *Plan Social*. (Publicaciones).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE (2001) *Cartillas PROCAP*, Nº 3, 4, 5, 6.

TEBEROSKY, A. (1991). *Aprendiendo a escribir*. ICE/Horsori, Barcelona. 🕮

TOLCHINSKY, L. (1993) *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Anthropos, Barcelona. 🕮

VIRAMONTE DE ÁVALOS, M. et al. (1997) *Lingüística en el aula*, Nº 1. UNC.

VIRAMONTE DE ÁVALOS, M. (1997) *Lengua, ciencias, escuela, sociedad. Para una educación lingüística integral*. Colihue, Buenos Aires.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS DEL LENGUAJE
Enseñar a enseñar las Ciencias del Lenguaje

© 2006 · **Homo Sapiens Ediciones**
Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario · Santa Fe · Argentina
Telefax: 54 0341 4406892 / 4253852
E-mail: editorial@homosapiens.com.ar
Página web: www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial

ISBN-10: 950-808-496-0
ISBN-13: 978-950-808-496-5

Diseño editorial: Adrián F. Gastelú – Ariel Frusin
Diseño de tapa: Lucas Mililli

Esta tirada de 2000 ejemplares se terminó de imprimir en agosto de 2006
en **Talleres Gráficos de imprenta Editorial Amalevi**
Mendoza 1851/53 • 2000 Rosario • Santa Fe • Argentina

ÍNDICE

SEGUNDA PARTE
Enseñar a enseñar Ciencias del Lenguaje: ejes, campos, nociones, conceptos 7

5. Los ejes: oralidad, lectura y escritura 9
FERNANDO C. AVENDAÑO

6. Los campos: lingüístico-discursivo, sociolingüístico y psicolingüístico 29
NORMA B. DESINANO

7. Nociones y conceptos. Temas y criterios 61
NORMA DESINANO

8. Problemas didácticos generales 81
- Los aprendizajes iniciales 81
NORMA B. DESINANO
El sistema de escritura y las dificultades ortográficas 97
FERNANDO C. AVENDAÑO
La puntuación y la puesta en página 119
NORMA B. DESINANO
- Prácticas lingüísticas y nuevas tecnologías de la información 129
FERNANDO C. AVENDAÑO

SEGUNDA PARTE

Enseñar a enseñar Ciencias del Lenguaje: ejes, campos, nociones, conceptos

5. Los ejes: oralidad, lectura y escritura.

6. Los campos: lingüístico-discursivo, sociolingüístico y psicolingüístico.

7. Nociones y conceptos. Temas y criterios.

8. Problemas didácticos generales.
   - Los aprendizajes iniciales.
   - El sistema de escritura y las dificultades ortográficas.
   - La puntuación y la puesta en página.
   - Prácticas lingüísticas y nuevas tecnologías de la información.

5. Los ejes: oralidad, lectura y escritura

Por verdad de perogrullo que parezca, conviene recordar [...] que el aula -con todo lo que en ella sucede- es el epicentro de la didáctica, el marco fundamental de la enseñanza/aprendizaje de la lengua. El correlato desde el punto de vista de la formación (inicial y continua) del profesorado han de ser la observación en el aula y las prácticas de enseñanza, en un proceso permanente de reflexión basado en la práctica, que a su vez, ha de inspirar la reflexión para seguir mejorando la práctica.

ÁLVAREZ ANGULO

Vamos a ocuparnos en este capítulo de las decisiones didácticas que los docentes debemos tomar, al momento de trabajar en el aula con cada grupo de alumnos, a fin de adecuar lo prescripto por los diseños curriculares.

El valor relevante que cobra el **desarrollo de la competencia comunicativa** en los documentos oficiales de nuestros sistemas educativos actuales y la necesidad de canalizar lo mejor posible nuestra intervención en el ámbito de la formación de docentes, nos obliga a abordar el análisis de la situación de enseñanza que se lleva a cabo en las aulas, a fin de cubrir las necesidades de nuestros alumnos en formación.

¿Qué es la competencia comunicativa?

Cada vez que participamos de un evento comunicativo ponemos en juego una compleja trama de saberes y habilidades que se denomina **competencia comunicativa**. Tal competencia comprende lo que un hablante-oyente real, que desempeña ciertos roles sociales y es miembro de una determinada comunidad lingüística, debe saber para establecer una efectiva comunicación en situaciones culturalmente significativas y para producir enunciados congruentes con esa situación. Es decir que se trata de la

apropiación de ciertos parámetros que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y que, en consecuencia, están socioculturalmente condicionados.

Dell Hymes, uno de los fundadores de la etnografía de la comunicación, explica los alcances de esta competencia así:

> *un niño normal adquiere un conocimiento de las frases no sólo en cuanto que son gramaticalmente correctas, sino también apropiadas. Es decir, adquiere competencia respecto a cuándo hablar y cuándo no hacerlo, acerca de qué hablar y con quién, dónde, cuándo y de qué modo. En síntesis, un niño se capacita para manejar un repertorio de actos de habla, para tomar parte en interacciones lingüísticas, y para evaluar la realización de los mismos por parte de otros. Es más, tal competencia se combina con actitudes, valores y motivaciones que afectan a la lengua, sus características y sus usos; igualmente se combina con la competencia para, y las actitudes hacia, la interrelación de la lengua con otros códigos de comportamiento comunicativo, es decir, la interacción social* (DELL HYMES, 1972:178).

Debe destacarse que la competencia comunicativa se manifiesta tanto en los **sistemas primarios** de comunicación como en los **secundarios**. Llamamos sistemas primarios a los eventos comunicativos cotidianos (una llamada telefónica, una carta, un cartel, un noticiero radial, etc.) y secundarios, a los que requieren más elaboración y complejidad pues tienen lugar en esferas de mayor formalidad (conferencias, foros, seminarios, textos literarios, científicos, técnicos, académicos, jurídicos, etc.).

Como la competencia comunicativa implica una compleja trama de saberes y capacidades, vinculadas a instancias intelectuales, prácticas y sociales, resulta necesario caracterizar las dimensiones que abarca la estructura interna de este concepto.

- **Competencia enciclopédico-cultural o conocimientos del mundo:** Incluye tanto la capacidad que permite al hablante reconocer e interpretar los contenidos científicos, socioculturales o ideológicos de un texto, como los sistemas de valores con los que se ubica frente a ellos.

Hace posible que podamos comprender y valorar, con menor o mayor dificultad, textos de carácter científico, técnico, literario, político, periodístico, comercial, etc.

- **Competencia discursiva:** Es la capacidad que permite comprender y construir unidades de significado organizadas en función de los parámetros de la situación comunicativa. Permite identificar la diversidad discursiva y sus modalidades.
- **Competencia textual:** Supone el conocimiento y la apropiación de mecanismos que garantizan la interpretación y la construcción de textos bien formados (coherentes y cohesivos). Permite comprender y producir textos lógicamente estructurados, reponer los implícitos, entender cada texto como una unidad de sentido y descubrir los elementos que producen esa unidad.
- **Competencia lingüística o gramatical:** Es la capacidad para la comprensión y el manejo de las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas, fonéticas, que rigen en la producción de los anunciados lingüísticos. Se refiere tanto al conocimiento y la habilidad para expresar y comprender el significado literal de las oraciones como para distinguir las que son sintáctica y léxicamente correctas de las que no lo son.
- **Competencia semántica:** Refiere a la capacidad de reconocer y asignar el significado adecuado a cualquier signo y establecer su relación con un referente determinado, de manera pertinente, según las exigencias del contexto de comunicación. Se trata del "diccionario" o repertorio lexical de cada hablante, en relación con la lengua estándar y la diversidad de variedades y registros.
- **Competencia pragmática o sociocultural:** Es la capacidad para asociar los enunciados con los contextos en los que resultan apropiados, en función de las intencionalidades y de los componentes ideológicos que están detrás de ellos. La propiedad o impropiedad de los enunciados depende de quiénes se comunican, qué rol cumplen en esa situación, qué grado de confianza tienen entre sí, qué grado de formalidad o cortesía les exige la norma social propia de sus culturas.

- **Competencia paralingüística:** Es la capacidad para comprender y utilizar de manera adecuada diferentes tipografías, los signos de entonación, el tono de la voz, la cadencia o ritmo y el énfasis en la pronunciación.
- **Competencia quinésica:** Se manifiesta en la capacidad para comunicar información mediante signos gestuales, como señas, mímica, expresiones faciales, variados movimientos corporales, etc.
- **Competencia proxémica:** Consiste en la capacidad para manejar el espacio y las distancias interpersonales en los actos comunicativos. Las distancias entre los interlocutores, la posibilidad de tocarse, el estar separados o en contacto, tienen significados que varían de una cultura a otra.

Como se habrá advertido en la competencia comunicativa interjuegan tres componentes: determinados conocimientos sobre el lenguaje en sí mismo y sobre los modos de usarlo; una habilidad para poner en práctica esos conocimientos en las situaciones de comunicación efectiva y, finalmente, el conocimiento del mundo que comparten hablante y oyente.

Estos ejemplos ayudarán a comprender su funcionamiento:

- *Dos amigos caminan por la calle y se cruzan con una amiga del club. Uno mira al otro, se le acerca, y le dice: "¿Viste?". Alguien que observe la situación podrá inferir, en parte, el alcance de esa expresión. Su* ***competencia proxémica*** *le permitirá reconocer que ese acercamiento del emisor revela que está tratando de comunicar a su amigo algo importante, algo en lo que está implicado. Su* ***competencia quinésica*** *le posibilitará reconocer en las expresiones faciales y en los gestos del emisor la carga afectiva que implica ese encuentro (alegría, sorpresa, disgusto), así como la reacción el receptor. Finalmente, su* ***competencia paralingüística*** *le aportará más información: el tono y volumen de la voz del emisor, evidenciarán si se trata de algo serio, preocupante o distendido.*

- *Un científico especializado en biotecnología pretende dar a conocer un descubrimiento en la materia. Entonces, decide presentar un escrito a la*

comunidad científica en el que explicará todos los conceptos necesarios para entender los nuevos conocimientos que él descubrió. Finalmente, publica su texto y, seguramente, los científicos que accedan al mismo lo comprenderán y obtendrán así una nueva gama de saberes.
El éxito de esta empresa se debe a que el mundo cognitivo de los receptores de los nuevos conocimientos le permite descifrar, u otorgar sentido, al texto que los explica. En fin, se ha establecido la necesaria competencia comunicativa entre el emisor del mensaje y sus receptores. Es decir, estos últimos poseen los conocimientos adecuados, entre otros sobre biotecnología, como para entender el texto emitido por el primero.
Ahora bien: ¿Qué sucedería si el escrito del ejemplo anterior llega a manos de una persona que no pertenece al ámbito científico?
La respuesta es simple: no entenderá dicho texto y le parecerá incoherente e incompleto. Además, para entender el escrito, tendrá que recurrir a fuentes externas al mismo. Podríamos decir que el mundo cognitivo del receptor no le permite acceder a la comprensión del texto y, por tanto, que la competencia comunicativa entre emisor y receptor es por mucho inferior a la mínima necesaria para garantizar una comunicación eficiente.[1]

- *Otro ejemplo puede ser el caso de un matrimonio, en su casa, durante las horas de la noche. La esposa se dirige al marido con una frase como: "¿Tenés muchísima hambre?", acompañando la pregunta con un gesto de cansancio. Frente a esta pregunta el marido entenderá, siguiendo las reglas del juego, que su mujer, más que interesada en su apetito, en realidad lo que afirma es que no tiene deseos de preparar la comida. Así, elegirá una respuesta adecuada, no a lo expresado literalmente, sino a lo inferido. "Si querés, pedimos una pizza o unas empanadas", sería lo apropiado. Una respuesta como "Si, tengo hambre", que aparentemente responde con propiedad a la pregunta formulada, podría ser entendida por la esposa como una recriminación.*

---

1. Este ejemplo se encuentra en el sitio: www.dialogica com ar/unr/redaccion1/unidades/archivos/unidad_iv/textos_complementarios_u4/index php

Carlos Lomas (1999) recomienda que no se deben descuidar dos dimensiones que, aunque no son contempladas por los autores tradicionales, integran la competencia comunicativa: la competencia literaria y la competencia semiótica.

- **Competencia literaria:** Es la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la frecuentación de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas.
- **Competencia semiótica**: Incluye los conocimientos y habilidades para el manejo de los usos y formas ícono-verbales de los nuevos medios de comunicación e información. Se trata de competencias para manejar los soportes físicos por los que circula la información y para relacionar, interrelacionar, poner en red, recuperar, conectar, interpretar, asociar, organizar, tomar el control y construir la propia comprensión.

Frente a la lectura secuencial, con principio y fin, de un texto impreso, la utilización de los hipertextos implica la presencia de un lector que [...] planifica su propia estrategia de búsqueda atendiendo a su campo de intereses de conocimientos, aficiones, etc.

[...]

El hipertexto fomenta un tipo de lectura nerviosa, impaciente, distraída, en búsqueda de nuevos enlaces, de nuevos contenidos, alejada de los hábitos requeridos por la lectura reflexiva. Por otro lado, potencia la capacidad de relacionar conceptos y un aprendizaje no limitado a la memorización repetitiva de los mismos.

También propicia un tipo de lectura activa en continuo diálogo con el texto, en la que el lector puede moverse con libertad, sin la necesidad de seguir una estructura predeterminada, siendo el lector quien crea su propia secuencia textual al canalizar su foco de intereses y elegir, en función de los mismos, su centro de atención.

La lectura no lineal también hace que el texto se oriente hacia el lector, quien se convierte en creador de significados. En este sentido cada lector puede

construir su propio texto, dándole un nuevo significado, ya que el índice del texto es asociativo, por lo que el acceso a diferentes referencias será más rápido y eficaz, y afectará tanto a la naturaleza de lo leído como al lector, pues éste a medida que va leyendo construye conocimiento al ir saltando de una referencia a otra; así va ampliando, construyendo, un nuevo conocimiento que le hará llegar a estar cada vez en una nueva situación en la que las posibilidades de enriquecimiento aumentan exponencialmente. Además, el hipertexto le permite a cada lector partir de diferente nivel de conocimiento, o de diferente finalidad, y experimentar niveles heterogéneos de comprensión (CALVO RIVILLA, 2002).

Algunas de estas competencias se adquieren de manera natural y sin esfuerzo por las propias interacciones sociales y otras se aprenden, son perfectibles, y es la escuela un ámbito propicio para su desarrollo.

En síntesis:

La competencia comunicativa se manifiesta en actos de interacción que requieren diversos sistemas de signos, diferentes niveles de formalización y dependen del reconocimiento del contexto en el cual tales actos se realizan.

¿Cómo desarrollar la competencia comunicativa en la escuela?

Durante mucho tiempo, la tradición académica para la educación lingüística estuvo ligada a la teoría gramatical y a los enfoques estructuralistas sobre la lengua. Según estos paradigmas, dedicados exclusivamente a la descripción del sistema formal de la lengua, los contextos comunicativos en los que esa lengua se actualiza, los componentes no verbales de la comunicación y la multiplicidad de factores socio-culturales que están implicados en la construcción del significado no constituían saberes a incorporar en la enseñanza de la Lengua.

Sin embargo, como hemos visto, *"la comunicación verbal de los seres humanos [...] se realiza por medio de unidades de significación [y] se produce dentro de situaciones que son cambiantes y que condicionan a los interlocutores para que elijan qué decir, cómo decirlo y cómo organizar lo que dicen"*. (MARÍN, 1999:28). Esto obliga a repensar sustancialmente las prácticas de enseñanza. Ya no se trata de describir el sistema de la lengua como sistema de comunicación, sino de *comunicarse.* Todos interactuamos, nos comunicamos, regulamos nuestra conducta y la ajena, expresamos nuestros sentimientos y nuestras ideas. Lo hacemos mediante diversas configuraciones discursivas, estructuradas en distintos contextos y no mediante abstracciones. Usamos códigos lingüísticos y translingüísticos y, cuanto más los dominemos, más eficaz será la comunicación que entablemos.

La lengua tiene que dejar de ser un objeto de reflexión teórica en la escuela. Tiene que concebírsela como una *realización*, producto de una actividad, de un uso concreto, en sus dimensiones textual y lingüística, adecuada a intenciones y situaciones comunicativas diversas. En el plano de la transposición didáctica, estos criterios producen un cambio sustantivo en la organización de las situaciones de enseñanza sistemática en el aula.

Si se toman en cuenta las consideraciones precedentes, es conveniente adoptar **enfoques comunicativo-funcionales** para enseñar lengua. Estos enfoques parten de situaciones reales de comunicación en las que los alumnos participan como receptores y como destinatarios, atendiendo tanto a los ámbitos de circulación de los textos, a la funcionalidad de las distintas configuraciones discursivas y a la tensión permanente entre uso y reflexión.

Los enfoques comunicativo-funcionales conforman un paradigma centrado, entre otras, en las siguientes características:

- plantean como eje el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos;
- articulan el conocimiento formal (saber cosas sobre la lengua) con el conocimiento instrumental (saber usar adecuadamente la lengua) y
- conceden una importancia fundamental a los contenidos procedimentales (saber hacer cosas con las palabras) (LOMAS, 1999:155).

Reviste, además, una gran importancia para estos enfoques la comprensión de otros lenguajes: icónico, gráfico, sonoro, gestual, proxémico, cuya apropiación requiere de la lengua. Interpretar los mensajes mediatizados por estos diferentes sistemas de signos, evaluar la información que aportan, comprobar su validez, conforman parte de las competencias que deben desarrollarse tanto en ámbitos académicos como en ámbitos laborales.

Para convertirse en objeto de enseñanza, el conocimiento sufre transformaciones que pueden llegar a ser verdaderas "creaciones didácticas", en términos de Chevallard (1991). En el ámbito educativo el saber científico se presenta en una "versión didáctica" que puede llamarse "contenido a enseñar" (por ejemplo, el descripto en un programa de estudio) que incluye, tras esa especie de "tamiz", transformaciones con respecto al inicial. La nueva versión del conocimiento requiere de "vigilancia epistemológica" para que la distancia con el saber erudito no lo convierta en una reducción simplista de la complejidad de la ciencia. En el caso de la lengua, la estructura lógica de la disciplina, organizada en torno a conceptos estructurantes -los cuatro procesos psicolingüísticos básicos: escuchar, hablar, leer y escribir- tomará como eje de trabajo las prácticas discursivas. Ello implica partir de los usos sociales del lenguaje, tanto comprensivos como expresivos, en toda su diversidad y complejidad, descubrir y analizar la efectividad de los procedimientos lingüísticos que rigen esos usos para hacer más eficaz la comunicación y luego volver al uso para resignificarlo.

Esta secuencia permite partir de situaciones comunicativas concretas - orales, escritas y de los medios de comunicación- sobre las que se operarán distintos niveles de abstracción, según el desarrollo psico-evolutivo de los estudiantes. Se trata de tomar conciencia de que, para que los alumnos aprendan a comprender y expresarse oralmente o por escrito, no se empieza por aprender normas y reglas, memorizar conceptos gramaticales o definir mecanismos de cohesión y memorizar listas de conectores, sino que supone la necesidad real de leer diferentes tipos de textos con diferentes propósitos, de producir textos diversos para distintos ámbitos de circulación y de lograr una actitud reflexiva y crítica ante los hechos del lenguaje. No existirá aprendizaje significativo sin prácticas comunicativas.

En esta propuesta, entonces, el objeto de estudio lo constituyen la actividad comunicativa y los procedimientos textuales. En el momento de seleccionar los contenidos habrá que organizarlos en torno a dos ejes: la comunicación lingüística y la reflexión sobre las prácticas comunicativas y discursivas de los distintos actores sociales. Estos ejes incluyen contenidos relativos a los procesos comprensivos y productivos, en toda su diversidad y complejidad, así como la reflexión sobre el uso de la lengua y otros sistemas de comunicación en esos procesos.

Los criterios para organizar los contenidos, atendiendo a los ejes antes citados, deberían ser los ámbitos sociales en los que se producen esas prácticas comunicativas, sus fines y funciones y sus estructuras típicas.

Las prácticas comunicativas -conversación, narración, descripción, instrucciones, predicción, argumentación- se producen en distintos ámbitos sociales: medios de comunicación, instituciones públicas y privadas (políticas, culturales, religiosas, jurídicas, profesionales), instituciones educativas, instituciones científicas, espacios de esparcimiento, etc.

Cada uno de estos formatos y de estos ámbitos supone una determinada estructura conceptual; un universo lexical específico; operan en el contexto con impacto diverso y exigen distintos procedimientos para comprenderlos y producirlos. Es decir, no son las mismas competencias las que se ponen en juego para comprender y producir un texto científico que un texto literario, administrativo, o uno mediático.

Los alumnos tienen sus propios conocimientos sobre el universo discursivo y textual y su circulación social. Las prácticas comunicativas y lingüísticas en la escuela necesariamente tendrán que partir de las experiencias culturales de los alumnos y del grado de dificultad en el manejo de los factores contextuales (roles sociales de los participantes, intencionalidad comunicativa, soportes textuales, etc.) tanto en la comprensión como en la producción de las mismas.

El aprendizaje de la comunicación sólo es posible en consecuencia si se construye a partir del capital comunicativo que los alumnos y las alumnas ya poseen y si se tiene en cuenta lo que en cada momento son capaces de hacer, decir y entender. Si no es así, unos y otras se limitarán a memorizar de forma

fugaz un enunciado gramatical o un texto literario sin que la apropiación temporal de estos saberes se inscriba de forma duradera y significativa en sus acciones comunicativas futuras y sin que por tanto adquiera sentido en su vida cotidiana. Por ello, es preciso concebir los contenidos de la enseñanza de la lengua y de la literatura no sólo como un conjunto de saberes lingüísticos (conceptos gramaticales y hechos literarios) sino sobre todo como un repertorio de procedimientos expresivos y comprensivos (un saber hacer cosas con palabras, un saber decir, un saber entender) (LOMAS, 1996:17).

Ser oyentes y hablantes competentes, valorizar la significatividad social de la lengua escrita, diferenciarla de la oralidad, verificar la validez de las informaciones que circulan en los distintos ámbitos y en los medios de comunicación social, acceder a los mundos posibles que plantea la ficción, detectar ambigüedades y modos de manipulación en los discursos, comprender los presupuestos implicados en las conversaciones, valerse de los componentes paralingüísticos, cinéticos y proxémicos, todo ello implica "usos lingüísticos y comunicativos". Los discursos ficcionales, no ficcionales y mediáticos incorporan diversas formas de comunicación; diversos procedimientos comprensivos y productivos, complejos y funcionales; diversas intenciones y otros factores contextuales, cuya apropiación permite el uso competente, correcto, adecuado y eficaz de la lengua en los diferentes intercambios comunicativos.

En la escuela tendrá que preservarse la naturaleza de las prácticas lingüísticas y comunicativas como prácticas sociales. Se trata, justamente, de poner en práctica, en la escuela, múltiples y diversas situaciones de comunicación con el mismo sentido que tienen fuera de ella. Los contenidos de la educación lingüística son contenidos en acción que, en muchas situaciones permanecerán implícitos, en otras se constituirán en objeto de reflexión y algunos llegarán a convertirse en objeto de sistematización.

Son implícitos aquellos contenidos que están en juego en un situación didáctica [...] pero que no son explicitados porque se enseñan y aprenden en la propia práctica, esto es, en [los actos de oralidad y escritura] [...]. Y no se explicitan porque no es necesario hacerlo: están ahí [...]. Son objeto de reflexión

aquellos contenidos cuya explicitación se impone por necesidades que aparecen [en las prácticas orales y escritas] [...] y que no serán sistematizados en el curso de la situación que dio lugar a su aparición [...]. Son objeto de sistematización aquellos contenidos que aparecen reiteradamente como objeto de reflexión frente a problemas planteados por [la oralidad y la escritura] [...] y que deben llegar a constituirse en herramientas de control de la propia producción (LERNER et al, 1996:5-6).

Por ejemplo, luego de leer un texto, el docente comparte sus impresiones con los alumnos; relee algún pasaje para aclarar aspectos oscuros o problemáticos; propone la lectura de un texto que trate la misma temática o la contradiga. Ese docente pone en juego implícitamente sus saberes acerca de lo que significa comprender un texto. Si los alumnos están leyendo por sí mismos, harán explícitas sus anticipaciones e hipótesis sobre el contenido del texto a partir, entre otros indicadores, de los operadores pragmáticos gráficos y conceptuales que el mismo aporta. Se convierte en objeto de reflexión el uso de indicios textuales y extratextuales para anticipar o para evaluar hipótesis. Si se va a producir una receta de cocina habrá que sistematizar las formas en que se imparten las instrucciones: mediante infinitivos, formas verbales con "se", formas imperativas y formas indicativas, etc.

Ejes de los saberes lingüísticos a ser enseñados

Habíamos adelantado ya que estos ejes incluían contenidos relativos a los procesos comprensivos y productivos, en toda su diversidad y complejidad, así como la reflexión sobre el uso de la lengua y otros sistemas de comunicación en tales procesos.

Cómo secuenciaremos los contenidos en torno de estos ejes será una decisión que tomaremos en relación con:

- la existencia de contenidos más inclusores o englobadores que otros, menos relevantes;

- la existencia de contenidos que presuponen la previa adquisición de otros;
- la existencia de contenidos que deberán ser trabajados cíclicamente, articulando su recurrencia con la profundización en progresión helicoidal.

Para ello, resulta muy productivo agrupar las problemáticas a abordar en el aula o para reflexionar con los futuros docentes según el criterio propuesto por Delia Lerner (2001):

- Quehaceres del oyente.
- Quehaceres del hablante.
- Quehaceres del lector.
- Quehaceres del escritor.

Eje: quehaceres del oyente y del hablante

Se requiere una enseñanza planificada y un aprendizaje sistemático de la lengua oral: sus usos, las características de la situación e intención comunicativa, y la identificación y producción de diferentes textos orales. Resulta de fundamental importancia la adquisición de competencias para comprender, analizar, comentar y elaborar distintos textos orales.

El proceso abarca desde la comunicación oral espontánea y directa, con la que los alumnos ingresan a la escuela, hasta el uso de la lengua de manera más compleja y rica, que les permite argumentar sus opiniones, reconocer y asumir las reglas gramaticales y de valorar la adecuación comunicativa.

La tradición escolar privilegió la enseñanza de la escritura sobre la oralidad; sin embargo, el auge de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, apoyadas en la oralidad secundaria, ha puesto en evidencia la necesidad de revertir esta situación.

En consecuencia para este eje se propone una secuenciación de contenidos que atienda al perfeccionamiento de la oralidad a partir de la reflexión

sistemática de sus características propias: presencia o ausencia de los interlocutores, dependencia del contexto (mediatizado o no), la importancia de los elementos no lingüísticos y los paralingüísticos.

Aspectos importantes a considerar:

- empleo de los propios discursos de los alumnos como base de análisis a fin de acrecentar el desarrollo de las estrategias para la comprensión y la producción de la oralidad;
- generación del compromiso institucional para la organización de espacios comunicativos permanentes y de intervenciones docentes pertinentes que orienten a los alumnos en la elección de los registros más adecuados para alcanzar sus metas comunicativas;
- formación para la recepción crítica de mensajes mediatizados cuya importancia es cada vez mayor en el desarrollo de las tecnologías de la palabra;
- promoción en el aula de interacciones verbales variadas que favorezcan el desarrollo de las potencialidades lingüísticas, comunicativas y discursivas para actuar en contextos diferentes al familiar y cotidiano;
- conceptualización y análisis de los usos lingüísticos de la comunidad, comparándolos con otros para apreciar y valorar las posibilidades que brinda el lenguaje mediante una construcción continua de campos de semanticidad.

Eje: quehaceres del lector y del escritor

Aquí los aprendizajes se centran en el tratamiento de los diferentes tipos de textos (según diversas situaciones e intenciones), las variantes del lenguaje escrito (registros y variedades) y su importancia para una comunicación eficaz.

Se abordará la comprensión, producción, análisis, comentario y juicio personal sobre textos escritos para enriquecer y dominar este código. No debe olvidarse que estos procesos exigen el dominio de habilidades metalingüísticas.

En la actividad lectora inciden el reconocimiento de las unidades del significado contextual de la palabra, de los distintos planos de organización de los textos, de las marcas de subjetividad, de la presencia y función de otras voces presentes en el texto. Por eso, en la formación de los lectores será crucial crear espacios para una práctica continua e intensa, favoreciendo la lectura de textos completos, de diversa extensión y de complejidad creciente.

Aspectos importantes a considerar:

- insistencia en una lectura crítica, la que supone, en primer lugar, el reconocimiento de las modalidades de circulación de los textos como objeto público; y, en segundo lugar, el desarrollo de una actividad interpretativa ante la información, integrando datos contextuales y los mecanismos de construcción discursiva;
- introducción de las prácticas habituales de los lectores expertos en las situaciones escolares y acompañamiento a los alumnos para que descubran cómo leer en cada caso.

Por ejemplo:

> *hacer anticipaciones sobre el sentido del texto que se está leyendo e intentar verificarlas recurriendo a la información visual, discutir diversas interpretaciones acerca de un mismo material, comentar lo que se ha leído y compararlo con otras obras del mismo o de otros autores, recomendar libros, contrastar información proveniente de diversas fuentes sobre un tema de interés, seguir a un autor predilecto, compartir la lectura con otros, atreverse a leer textos difíciles* (LERNER, 2001:74).

El aprendizaje de la escritura incluye el conocimiento de la lengua: sus convenciones, sus reglas (morfosintácticas, ortográficas y discursivas). El dominio del sistema de escritura, la comprensión de las convenciones lingüísticas, de uso, de estructura y de forma, han de supeditarse a un intercambio comunicativo fluido entre emisor y destinatario y habrá de alcanzarse un uso personal, autónomo y creativo del lenguaje.

Desde esta perspectiva la selección de los contenidos deberá permitir al alumno escritor construir una representación de su lector virtual, teniendo en cuenta el carácter diferido de la escritura. En consecuencia el "texto final" no es sino el resultado de un proceso.

Aspectos importantes a considerar:

- Participación en permanentes y variadas propuestas de escritura enmarcadas en situaciones comunicativas significativas.
- Progresivo desplazamiento de la corrección externa hacia la autocorrección y el monitoreo del proceso de escritura.

Por ejemplo:

> *tomar notas para registrar informaciones a las que más tarde recurrirá, escribir para cumplir diversos propósitos (convencer, reclamar, dar a conocer...), planificar lo que se va a escribir y modificar el plan mientras se está escribiendo, tomar en cuenta los conocimientos del destinatario para decidir qué informaciones se incluyen y cuáles pueden omitirse en el texto que se está produciendo, seleccionar un registro lingüístico adecuado a la situación comunicativa, revisar lo que se está escribiendo y hacer las modificaciones pertinentes* (LERNER, 2001:80).

Estos quehaceres tienen lugar en proyectos específicos, tanto disciplinares como interdisciplinares en los que, por ejemplo, se oriente a los alumnos para:

- Preparar una representación teatral para la fiesta de fin de curso o para llevar a alguna institución externa, como puede ser un hogar de niños o de ancianos.
- Escribir un artículo de opinión (o carta de lectores) con un tema que les preocupe a los chicos, para luego publicarlo en una cartelera o periódico de la escuela o en el diario local.
- Llevar a cabo una campaña de prevención en salud (con distintos formatos orales y escritos, por ejemplo afiches) para ser difundida entre toda la comunidad educativa.

- Investigar algún tema de interés de los chicos (de Ciencias Naturales o Sociales) y luego exponerlo oralmente en otros cursos (paralelos o menores).
- Elaborar reseñas literarias para recomendarles, a los compañeros, libros que les hayan parecido entretenidos o interesantes.
- Producir informes (escritos u orales) acerca de los aprendizajes más relevantes producidos durante el año para ser transmitidos a fin de año a sus padres.
- Confeccionar una antología de cuentos o de poemas (de producción propia o de escritores expertos) con dedicatoria, prólogo, índice, etc., y que pueda circular por la escuela.

La formación de docentes

Debe destacarse la importancia de estas temáticas en los institutos de formación docente ya que el futuro maestro debe tender -como uno de los objetivos centrales en todos los niveles- a ofrecer espacios para el desarrollo de habilidades respecto tanto de las distintas formas de la oralidad como de las características específicas de la cultura escrita, según los rasgos que adquieren en prácticas sociales diversas.

Por eso los programas de enseñanza en las carreras de formación docente han de incluir:

- reflexión y entrenamiento en la oralidad y sus formas: exposiciones orales didácticas, participación en mesas redondas, conferencias, etc.;
- talleres orientados al desarrollo de habilidades discursivas en lengua oral y lengua escrita, ya que los problemas que manifiestan los alumnos en ambas prácticas resultan un escollo para el desempeño que deberán emprender como futuros profesionales;
- tratamiento relacional y contrastivo entre oralidad y escritura a efectos de reflexionar sobre los usos del lenguaje en situaciones diversas en las que ambos sistemas de representación se manifiestan como nítidamente diferentes;

- reflexión -sin criterio de "error"- de las formas mixtas o híbridas (*chat, mail*) y de aquellas en las que oralidad y escritura establecen relaciones de complementariedad (la lectura y la escritura en la oralidad formal, por ejemplo), para abordar las tensiones entre norma y usos;
- reflexión histórica sobre ambas prácticas de modo que el futuro docente conozca funciones diferentes de la escritura y de la oralidad y pueda proponerlas en el trabajo escolar;
- estudios sobre sociología de la lectura y la historia de esta práctica, vinculadas con las formas de circulación de la palabra impresa y los públicos lectores, para tomar conciencia de que la misma no es un proceso único, universal y atemporal y permitir un abordaje de las representaciones sociales asociadas a ella;
- estudios sobre sociología e historia de la escritura, vinculados con las transformaciones de los soportes textuales, para advertir las diferentes posiciones enunciativas y los oficios vinculados con esta práctica;
- discusión y estudio acerca de hasta qué punto las tecnologías de la comunicación y la información generan nuevos problemas y objetos de enseñanza para el área y el consecuente entrenamiento específico en la lectura y la escritura en pantalla.

BIBLIOGRAFÍA

ALISEDO, G. et al. (1997) *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones.* Paidós, Buenos Aires. 🕮

ALVAREZ ANGULO, T. (1998) "Las ciencias del lenguaje y su transposición en el marco de la didáctica de la lengua". En: Revista *Didáctica. Lengua y Literatura*, Nº 10. Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura, Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.

AVENDAÑO, F. (1997) *Planificación del Área de Lengua en el proyecto curricular institucional.* Novedades Educativas, Buenos Aires.

BRONCKART, J. P. (1985) *Las ciencias del lenguaje ¿Un desafío para la enseñanza?* UNESCO, París.

CALVO REVILLA, A. (2002) "Lectura y escritura en hipertexto". En: *Espéculo. Revista de estudios literarios,* Nº 22. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: www.ucm.es/info/especulo/numero22/hipertex.html. 🕮

CANALE, M. y M. SWAIN (1980) "La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua", (Trad. De Miguel A. Murcia). En: Revista *Signos. Teoría y práctica de la educación*, Nº 17, Enero-Marzo 1996, pp.54-62.

CASSANY, D. (1991) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* Paidós, Barcelona.

CHEVALLARD, Y. (1991) *La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado.* Aique, Buenos aires.

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2003) "El director como orientador de los aprendizajes en Lengua y Literatura". En: *Cuadernillo Nº 4, Encuentro con directivos. Recuperando la mirada pedagógica.* Subsecretaría de Educación. 🕮

HALLIDAY, M. A. K. (1978) *El lenguaje como semiótica social.* FCE, México.

HYMES, D. (1972) "On Communicative Competence". En: PRIDE, J. B. y J. HOLMES (Eds.) *Sociolinguistics.* Penguin, Harmmondsworth.

LERNER, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela lo real, lo posible y lo necesario.* FCE, México. 🕮

LERNER, D. et al. (1996) *Actualización curricular. Documento de trabajo* Nº 2. Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires. 🕮

LITTLEWOOD, W. (1995) *Communicative language teaching.* Cambridge University Press, Cambridge.

LOMAS, C. (1999) *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística.* Dos volúmenes. Paidós, Barcelona. 🕮

LOMAS, C. (comp.) (1996) *La educación lingüística y literaria en la escuela secundaria.* ICE/Horsori, Barcelona. 🕮

LOMAS, C. et al. (1993) Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Paidós, Barcelona. 🕮

——— (1994) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.* Paidós, Buenos Aires. 🕮

LOMAS, C. y A. TUSÓN (1995) "Medios de comunicación, discurso y persuasión". En: *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura,* Nº 14. Graó, Barcelona. 🕮

MARIN, M. (1999) *Lingüística y enseñanza de la lengua.* Aique, Buenos Aires. 🕮

SOLE, I. (1994) "Aprender a usar la lengua. Implicaciones para la enseñanza". En: Revista *Aula de Innovación Educativa,* Nº 26. 🕮

TEBEROSKY, A. y L. TOLCHINSKY (1995) *Más allá de la alfabetización.* Santillana, Buenos Aires. 🕮

6. Los campos: lingüístico-discursivo, sociolingüístico y psicolingüístico

En un capítulo anterior hablamos acerca del área de trabajo y establecimos lo poco afortunado de la denominación –*Área de Lengua*–, si bien todos reconocemos claramente el hecho de que existen temáticas, problemas, puntos de vista teóricos, relaciones y actividades muy variadas y a veces muy diferentes entre sí, que no solamente pueden visualizarse como pertinentes para esa área, sino que es necesario plantearlos desde el punto de vista de la discusión teórica como de la práctica. Esto es así por otra parte porque, como señalamos en su momento, dentro de esa área se ponen de manifiesto aspectos diferentes que tienen que ver con el lenguaje.

Sin intentar agotar la posibilidad de facilitar el estudio del área a través de una parcialización de ésta que permita advertir mejor su complejidad, creemos que es posible hablar de campos dentro de ella, que se relacionan con ciencias que entran dentro del gran encuadre de la Lingüística, pero que han reivindicado objetos y análisis diferentes.

Es así como, en forma tentativa, señalaremos la existencia de un campo cuyo eje es lo lingüístico-discursivo, para el que los aportes de la Lingüística, la Gramática y el Análisis del Discurso, resultan indispensables. Al pensar el lenguaje en su uso dentro del contexto social se abre otro campo para el cual la Sociolingüística propone puntos de vista y

conceptualizaciones pertinentes. Cuando tomamos en cuenta las situaciones de aprendizaje lingüístico-discursivo, así como los fenómenos de adquisición, las perturbaciones posibles dentro de esos fenómenos, los factores psicológicos –relacionados con la cognición o aquellos que no alcanzan el nivel de la conciencia– que tienen que ver con el uso de la lengua por los sujetos en el ámbito lingüístico-discursivo, vemos que es la Psicolingüística la ciencia que nos ofrece la posibilidad de estudiarlos a partir de un trabajo teórico muy amplio. Esto, creemos, ha quedado suficientemente claro ya, pero ocurre que los docentes como cualquier sujeto en interacción con otros sujetos se halla envuelto en situaciones en las que se suceden o se superponen fenómenos lingüístico-discursivos complejos en que los campos no se perfilan con nitidez. Todo fenómeno lingüístico-discursivo es un complejo de factores que se anudan y, tanto por la inmediatez de su aparición como por el hecho de que el docente está involucrado en ellos como un interlocutor más, se torna muy difícil la tarea de reconocimiento de los factores intervinientes. La labor del docente se complejiza, entonces, porque en tanto superficialmente parece sólo un interlocutor participante más, debe paralelamente reflexionar sobre lo que está ocurriendo para tener la posibilidad de explicarse esos fenómenos sobre la marcha y de tomar decisiones que permitan orientar los aprendizajes de los alumnos que, sin duda, se están desarrollando en el transcurso de esos mismos fenómenos interactivos.

Si tomamos como punto de partida los tres campos señalados –aunque probablemente descubramos que hay otros igualmente significativos– es posible plantear orientaciones que creemos válidas en lo didáctico.

El campo lingüístico discursivo

El primero de los campos –el lingüístico-discursivo– presenta dos vertientes igualmente importantes. Por una parte reconocemos en él lo que constituye la práctica permanente en el aula en torno de todos los temas y todas las circunstancias de interacción escolares que constituyen la cotidianidad de la vida escolar, propuesta bajo la forma de actos de lectura, de

escritura y, fundamentalmente, de intercambio oral. Por otro lado, y en muchos casos absolutamente al margen de esa práctica, existen una serie de saberes lingüístico-discursivos que es necesario enseñar para que el alumno los aprenda como parte de una o de varias disciplinas específicas.

En este sentido, la primera premisa que hay que recordar es que si bien los niños aprenderán espontáneamente un uso adecuado del estándar de la lengua, lo mismo que las convenciones comunicativas y los valores pragmáticos, existe una instancia de reflexión sobre esos aspectos y un corpus de conocimientos que deben ser enseñados porque forman parte del discurso científico-disciplinar de la Lingüística, del Análisis del Discurso o de la Gramática. Esto plantea la necesidad de que los maestros reconozcan conceptos básicos como *lenguaje, lengua, habla*, entre otros, a los que nos hemos referido en un capítulo anterior. No siempre queda claro para los futuros docentes cuando se lee el *Curso de Lingüística General* de Saussure que *lenguaje* refiere a fenómenos complejos aun cuando lo limitemos a lo verbal, que *lengua* es idioma, pero también es un sistema de constituyentes y relaciones que ha sido creado y propuesto teóricamente para explicar el hecho de que a pesar de las variaciones de un enunciado a otro y de un hablante a otro existen una serie de constantes que hace que todos esos enunciados sean inteligibles para todos los hablantes. Menos aún queda claro a veces que la Gramática, especialmente la oracional, da cuenta de las combinatorias posibles de los constituyentes, describiendo las estructuras básicas y la forma en que se logran a partir de requisitos propios de una determinada lengua. Parece fundamental en este sentido no solamente relacionar los conceptos fundamentales con la descripción gramatical que los torna más concretos, sino también hacer notar cómo, por ejemplo, la derivación se basa en un juego de cruces entre los ejes del sintagma y el paradigma:

flor deriva a *flor-ero* y a *flor-ista*

–lo que permite también dejar de lado la asociación errónea de signo con palabra–; o bien que la concordancia se verifica en el eje del sintagma pero se construye a partir de elecciones paradigmáticas correctas. Surge

entonces la posibilidad de ver al *habla* como la generación de enunciados a partir de ese juego de cruces entre sintagma y paradigma, y problematizar la descripción gramatical desde el panorama más amplio de la Lingüística. Al mismo tiempo queda explicada la importancia que tienen en el Preescolar y en el Primer Ciclo de escolaridad los juegos lingüísticos que llevan a la práctica intensiva de las posibilidades de la lengua en cuanto a relaciones y combinatorias: rimas, familias de palabras, invención de nombres, adivinanzas, entre otras muchas posibilidades[1]. Creemos que estos lazos entre los conceptos lingüísticos básicos, la descripción gramatical y fenómenos concretos que resultan modélicos en la lengua materna, es un medio importante para destrabar la distancia que media entre la elaboración teórica y las prácticas lingüísticas. Es posible que los futuros docentes nunca hayan sido llevados a reflexionar sobre estas relaciones y por tanto, queden al margen de la posibilidad de descubrir para qué sirven ciertas conceptualizaciones lingüísticas, que olvidan pronto si es que en algún momento logran memorizarlas.

Corresponde insistir en que en la formación de docentes se hace necesario volver sobre las cuestiones claves de la *gramática oracional*, ya que los conocimientos específicos que ésta implica prácticamente han desaparecido por omisión o por abstracción de los espacios curriculares escolares. En este sentido la fuerte influencia del llamado "enfoque comunicativo" en la enseñanza de la lengua y la fuerte tendencia a enfatizar los aspectos relativos al texto, han colocado en un segundo plano, las relaciones básicas que estudia la gramática oracional. Es posible que, en cierto modo, la insistencia en sostener la importancia que el texto asume como unidad de lectura y de escritura dentro de las prácticas lingüístico-discursivas haya opacado la importancia de comprender, al mismo tiempo, que ese texto se basa en instancias mínimas de relación entre constituyentes como la concordancia en número, género o persona; sobre todo cuando algunos alumnos futuros docentes tienen todavía dudas graves en el reconocimiento de sujetos, predicados, núcleos, sustantivos, adjetivos, verbos y

1. Ver cómo se relaciona todo esto en la creación poética de Girondo, según se vio en el análisis realizado en el Capítulo 3.

pronombres, por citar algunos elementos fundamentales. Probablemente no exista forma de integrar la descripción gramatical básica con el análisis de textos completos; es posible que tampoco sea necesario ya que trabajar con textos entra en las prácticas lingüísticas, en tanto que enseñar y aprender acerca de la descripción gramatical no es una práctica sino un acceso a conocimientos disciplinares específicos, a los que se llega por un proceso de enseñanza-aprendizaje especialmente orientado. En este caso no es suficiente que el sujeto genere enunciados gramaticalmente adecuados, sino que debe aprender una teoría acerca de esa Gramática, del mismo modo que no basta que el niño experimente, por ejemplo, el calor, sino que en su momento deberá aprender todo lo que la Física propone como conocimiento en ese campo.

Reflexiones semejantes surgen cuando se plantean los puntos de vista que proponen las teorías acerca de las *funciones del lenguaje* y la de los *actos de habla*, para que los futuros docentes puedan comprender y al mismo tiempo sepan orientar a los alumnos en las prácticas lingüísticas. Cualesquiera sean los puntos de vista teóricos que se propongan acerca de las funciones del lenguaje –ya sea Jakobson, Bühler, Halliday u otros teóricos– la explicación teórica y la lectura de la bibliografía tienen que dejar en claro de qué manera hablar de las funciones del lenguaje como si éstas se dieran a través de formas tan específicas que siempre fuera claro discernir entre ellas, no es adecuado y sí lo es el utilizar la noción de predominancia de una función u otra en los enunciados concretos, demostrando justamente que los infinitos matices de los tipos textuales, por ejemplo, pasan indudablemente por ese interjuego de funciones que la interpretación posibilita descubrir en cada texto.

No puede omitirse la reflexión sobre las tipologías textuales, la gramática textual y los géneros discursivos. Es posible que la reflexión sobre los fenómenos lingüísticos desde el punto de vista de los encuadres teóricos y de las conceptualizaciones a las que hemos hecho referencia, con la finalidad de que los niños elaboren nociones acerca de la *lengua*, el *discurso* y el *texto* y lleguen a fines del Segundo Ciclo y en el Tercero a cierto grado de conceptualización que les permita analizar *textos* y *oraciones* según categorías teóricas reconocidas, es una tarea imprescindible

dentro de la formación del futuro docente. Lo que el docente debería plantearse como objetivos prioritarios en este campo sería que el alumno alcanzara:

competencia en el análisis oracional.

Lo que quiere decir que deberá conocer perfectamente al cabo del Segundo Ciclo la organización sintáctica modélica de la oración y reconocer con claridad qué constituyentes pueden ocupar qué lugares dentro de esa estructura. En este sentido los nombres técnicos de *sujeto, predicado, núcleo, verbo, sustantivo, adjetivo, pronombre,* entre otros, deben ser utilizados en función del análisis gramatical y se deberán poder reconocer las características que permiten ese análisis apoyándose en la sintaxis, la semántica y la morfología:

competencia en el análisis gramatical textual.

No solamente el niño deberá manejar el término *texto* a partir de los referentes concretos sino, al finalizar el Segundo Ciclo podrá iniciara un proceso más abstracto de conceptualización, atendiendo especialmente a las unidades textuales, a las formas en que esas unidades se relacionan y a los constituyentes que permiten esas relaciones, estableciendo fundamentalmente los tipos diferentes de relación que establecen:

competencia para el reconocimiento de los rasgos caracterizadores de los tipos textuales.

El primer acercamiento a los textos como unidades mayores permitirá ya desde el Primer Ciclo el agrupamiento de clases de textos a partir de datos concretos que surjan de la observación orientada y el comentario de textos. Es así como podrán plantearse aspectos que para cada clase de texto pasan por la función, la situación comunicativa, lo gráfico –en el texto escrito–, entre otros. En este sentido el niño con el maestro –y ya en el Tercer Ciclo con mayor independencia– deberá ser capaz de relacionar

aspectos gramaticales y características tipológicas con las funciones del lenguaje, los actos de habla y la problemática de la enunciación. Quede claro que para estos análisis las teorías estarán sustentando las orientaciones que el maestro realice y los términos técnicos *enunciación, enunciado, apelación*, etc. etc., surgirán en el Tercer Ciclo en relación con constituyentes lingüístico-discursivos que el alumno pueda percibir como una realidad lingüística, es decir concretada a través del lenguaje, y no como una nomenclatura teórica vaciada de toda experiencia con los textos.

Estos análisis que permitirán el logro de las competencias señaladas más arriba deberán aplicarse tanto a los textos que se escuchan o se leen como a los textos que el alumno escribe, para que se advierta que los hechos del lenguaje, en relación con la lengua o en relación con los textos, se presentan como fenómenos comunicativos o como problemas a resolver tanto desde el punto de vista del oyente, del lector como del escritor. Pensemos que la competencia lingüístico-discursiva es un instrumento que debe afinarse para ser un mejor usuario del lenguaje.

Creemos que un análisis como el que proponemos sobre el siguiente relato, puede resultar una muestra adecuada de nuestro punto de vista:

Polemistas

Varios gauchos en la pulpería conversan sobre temas de escritura y de fonética. El santiagueño Albarracín no sabe ni leer ni escribir, pero supone que Cabrera ignora su analfabetismo; afirma que la palabra trara2 no puede escribirse. Crisanto Cabrera, también analfabeto, sostiene que todo lo que se habla puede ser escrito. "Pago la copa para todos" le dice el santiagueño "si escribe trara". "Se la juego", contesta Cabrera; saca el cuchillo y con la punta traza unos garabatos en el piso de tierra. De atrás se asoma el viejo Álvarez, mira el suelo y sentencia: "Clarito, trara".

(Texto de LUIS L. ANTUÑANO, "*Cincuenta años en Gorchs. Medio siglo en los campos de Buenos Aires, Olavarría, 1911*". Incluido en JORGE LUIS BORGES y ADOLFO BIOY CASARES (1967) *Cuentos Breves y extraordinarios* (Antología). Rueda, Buenos Aires)

Vamos a centrarnos solamente en algunos puntos del texto presentado con la finalidad de encarar ciertas posibilidades de análisis que sabemos los docentes pueden luego llevar a otras instancias de lectura:

- El *título* de este cuento es en realidad un agregado que Borges y Bioy realizan en función de la antología, pero es también un elemento interesante para entrar en todos los sentidos que el texto encierra. *Polémica* y *polemizar* son términos que suelen utilizarse en función de contextos en los cuales las cualidades intelectuales de los contrincantes suponen un factor fundamental. Si bien el analfabetismo no constituye desmedro intelectual por sí mismo, en este caso da pie a un contraste que surge del cruce entre el *motivo* y la *discusión*: si los polemistas hubieran sabido escribir, la discusión no existiría. Ese cruce, entonces, pone en evidencia el absurdo de la situación y de los hechos que se suceden. Este absurdo se acrecienta en el desenlace ya que es incierta la resolución: si el viejo Álvarez sabe leer se está burlando de ambos contrincantes, si no sabe leer queda encerrado en la misma situación que éstos.
- El desarrollo del texto pone de manifiesto una trama narrativa básica y completa, por lo que ciertamente es un buen exponente de los modelos a partir de los cuales se van generando las nociones que nos hacen decir que una *narración* incluye una presentación, un núcleo y un desenlace lo que ha dado pie a las posibilidades de análisis estructural del relato.
- Si consideramos la estructura desde otro punto de vista, vamos a advertir rápidamente que esa estructura textual coincide puntualmente con límites gramaticales del texto: la presentación del problema y de los personajes se realiza por medio de tres oraciones a partir del relato de un narrador en tercera persona. El núcleo se configura a partir de una instancia de diálogo directo en tres oraciones, de las cuales la última se cierra con una proposición nuevamente narrada en tercera persona. En este sentido, la combinatoria entre diálogo directo y narración en tercera persona se repite en la oración final que propone el desenlace, pero en un orden inverso:

núcleo: diálogo + narración en 3ª. persona

desenlace: narración en 3ª. persona + diálogo

creando en la prosa un equilibrio estructural similar al que produce un *quiasmo* en la poesía.

- La puntuación de este texto merece ser analizada detenidamente, en especial por la forma en que se presentan los contituyentes dialógicos en relación directa con el uso de las *comillas* y el *punto y coma*. Esta última marca establece un límite entre proposiciones, pero al mismo tiempo separa en el primer caso, en la *presentación*, el constituyente descriptivo del *motivo* que va a desencadenar las acciones nucleares; en el segundo caso, la misma marca separa netamente la palabra viva –el diálogo– de los hechos, dentro del *núcleo*. Vemos entonces con claridad de qué manera la función del *punto y coma* no tiene nada que ver con la prosodia, sino que en el nivel gramatical segmenta sintagmas y en el nivel textual atestigua cambios dentro de la estructura narrativa.

Sabemos que este relato podría analizarse con mayor profundidad y en otros aspectos que no hemos propuesto aquí –como ejemplo solamente, el tratamiento de tiempos verbales–, pero creemos que este desarrollo mínimo permite igualmente advertir de qué maneras un texto admite distintas miradas, distintas vías de análisis que, sin duda, van llevando a una evaluación mucho más cuidadosa y enriquecedora. Por otro lado, es en una instancia de análisis como ésta que realmente se ponen en juego entre sí los aprendizajes logrados y se articulan con nuevas posibilidades. También, y esto lo consideramos como algo fundamental, a través de esta actividad se advierte que en la escritura y por tanto en los textos, hay una materialidad intrínseca –la de la gramática, la del léxico, la de la puntuación– que cuentan en el momento de señalar los efectos estéticos.

En relación con la problemática de las competencias, en este momento no es raro descubrir que los alumnos que han llegado al Profesorado tienen una

muy deficiente formación, por lo que no alcanzan las competencias deseables, y sus prácticas lingüístico-discursivas tienen fallas evidentes que requieren un tratamiento especial si se quiere revertir un proceso grave en relación con los saberes y las prácticas lingüístico-discursivas de la sociedad.

Esto nos lleva a pensar que probablemente el formador de formadores, tendrá que resignar algunas propuestas en el proceso enseñanza-aprendizaje hasta que los alumnos que desean ser maestros alcancen las competencias que hemos esbozado más arriba. Ciertamente las carencias que traen los alumnos son de larga data y no son culpables de ellas ya que, por distintos motivos, la educación formal no cumplió con ellos en la medida de lo necesario. En este punto es importante plantear que si el alumno-maestro no alcanza las competencias que estamos proponiendo para los alumnos del Tercer Ciclo, no podrá ser buen maestro. Esto nos lleva a pensar que los procesos de evaluación a los que sean sometidos los futuros docentes tienen que dejar en claro si, por lo menos, se cumple con el logro de esas competencias, de no ser así, no deberían de ningún modo ser puestos frente a la responsabilidad de orientar a otros en aquello que no es capaz de hacer por sí mismo.

Ciertamente es posible que para alcanzar una práctica lingüística adecuada en el caso de los niños podría incluso prescindirse en algunos casos de la escuela, ya que el mismo grupo familiar y el entorno cultural son a veces factores suficientes como para que el niño aprenda todo aquello que necesita para ser un hablante hábil en función del estándar de su lengua nativa. Es evidente, sin embargo, que muchos niños y por distintos motivos, no gozan de ese privilegio otorgado por un entorno lingüístico-discursivo que permita aprender espontáneamente el estándar, y alcanzar las competencias que hemos enunciado. Es entonces la escuela la única institución con que la sociedad cuenta para proveer ese entorno a los niños y por ello los maestros están doblemente comprometidos ya que, en estos casos –los más frecuentes– la escuela deberá preocuparse especialmente para que el niño llegue, durante el transcurso de su escolaridad, a manejar con soltura la variedad estándar que le permitirá leer y escribir para aprender las disciplinas escolares y alcanzar las competencias lingüístico-discursivas básicas. En este sentido el rol del maestro resulta de

fundamental importancia y por ello es responsabilidad de los formadores de docentes que éstos puedan asumir ese rol o, desgraciadamente, buscar otro tipo de actividad laboral.

El solapamiento con el campo sociolingüístico

Comenzaremos con una reflexión que se presenta en el cruce entre lo que se halle en el ámbito de lo sociolingüístico y lo específicamente lingüístico. Creemos que varias precisiones se hacen necesarias respecto de lo que la Sociolingüística considera variedad estándar de una lengua y otros fenómenos que exceden esta problemática.

Diremos en primer lugar que si la escuela ha de convertirse en un entorno adecuado para que el niño utilice funcionalmente y en forma adecuada la variedad estándar de la lengua en la oralidad, es fundamental que los docentes la utilicen permanentemente en los intercambios orales con los alumnos. Esto implica tener la habilidad suficiente como para eludir ridículos acartonamientos para preocuparse en cambio por el uso de un léxico preciso, una construcción sintáctica clara y gramaticalmente correcta en relación con la variedad de uso de nuestro país, y una dicción también clara, con un volumen de voz que evite el grito[2]. Estamos lejos de propuestas que en algún momento se dieron en las viejas escuelas normales en donde los futuros docentes debían mostrar un habla totalmente artificiosa y alejada de las formas cotidianas, "para que se notara que era el maestro"; pero también es indispensable recordar que, si la escuela debe permitir el acceso del niño al estándar, éste debe estar, de la manera más natural posible, en la boca del docente. En este sentido la escuela es, en algunos medios sociales, la única que podría proponer estándar en el uso ya que los hablantes del medio familiar, los hablantes de las radios que se escuchan y los que llevan adelante los programas de televisión que se ven,

2. Es conveniente que el maestro proponga un modelo diferente, por ejemplo, al de la mayoría de los programas de televisión argentinos de audiencia masiva (concursos, *shows*, etc.) en los que el código exalta el grito, la frase hecha y repetida hasta el cansancio, o la vaguedad de la construcción lingüística que no cuaja en enunciados interpretables.

o no lo usan o lo hacen tan ocasionalmente que, para muchos alumnos, ciertos términos y giros lingüísticos relativamente comunes resultan absolutamente exóticos. Esto nos lleva a dos reflexiones importantes: que los alumnos se expresen espontáneamente en el estándar será un objetivo a largo, larguísimo plazo; el compromiso para este logro no puede ser el de un docente sino el de la escuela como institución.

Hemos ya considerado las características de la variedad estándar en otros capítulos[3], pero es conveniente que realicemos algunas precisiones que a través de la funcionalidad nos permitan ajustar el perfil de este uso del estándar que reclamamos. El estándar normalmente aparece en la oralidad cuando se quiere desarrollar cualquier explicación acerca de la realidad o de un campo específico del conocimiento. La *explicación* implica precisión y por lo tanto un léxico que es, en algunos casos, específico o sea propio de un área del conocimiento o de una técnica, en este sentido es posible advertir la diferencia entre:

- *dibujar* un *redondel* → dibujar un *círculo*
- *cortar* la carne → *filetear* la carne
- *hacer* una *raya* → *trazar* una *línea*
- *decir de qué se trata* → *exponer el tema*

Es posible que este tipo de contraposiciones dé lugar a reacciones diferentes: algunos docentes las advierten claramente y se valen de ambos usos, tanto en el lenguaje cotidiano como en el del aula, y en este último caso a veces empleando los pares sucesivamente, a la manera de reformulaciones. A estos docentes, cualquiera sea el nivel escolar en el que estén trabajando, no hace falta explicarles nada: ya saben cómo lograr fluidamente y sin complicaciones el paso del uso de lo coloquial al estándar.

---

3. Ver Capítulos 1 y 3.

Los restantes docentes y futuros docentes probablemente planteen una dificultad cierta: a veces el uso de la variedad estándar deja a los chicos al margen de la situación comunicativa. La respuesta que hay que darles es que para que esto no ocurra debe existir por parte del docente la flexibilidad necesaria para reformular una y otra vez pasando de lo estándar a lo coloquial y para volver nuevamente a lo estándar, apenas se nota en las caras de los alumnos que no entienden.

Otras cuestiones léxicas, que suponen un eje diferenciador de primer orden entre las variedades lingüísticas, también requieren de un tratamiento especial para que el futuro docente pueda percibir diferencias y orientar a los niños para que adviertan matices y sepan entender las múltiples posibilidades que nos abre el lenguaje. Veamos, por ejemplo, los grupos de enunciados que siguen tratando de descubrir los contextos, la variedad, el registro y, sobre todo, las diferencias que les permiten coexistir[4]:

(hablando de una mujer o de un hombre)
está bueno/a, es un bombón, es muy lindo/a,
es hermoso/a, es un dulce, es lindo/a,
es de lindo/a(¡!),
es lindito/a,
no es feo/a.

O en este otro caso qué entiende el que escucha o lee si se trata de un adulto, un adolescente o un niño:

Me lleva *muchos* años.
Me lleva *pocos* años.
Me lleva *algunos* años.
Me lleva *varios* años.
Me lleva *bastantes* años.

4. Es sabido que en cualquier lengua natural rige un principio básico de economía según el cual si hay dos elementos que dicen lo mismo, es decir que entre ellos no hay rasgos diferenciadores, uno de esos dos elementos desaparece del habla por ser inoperante: no tiene función propia.

Estos ejemplos muestran que en todas las circunstancias de la vida cotidiana, el lenguaje muestra una enorme ductilidad para expresar con destreza muchos matices. Creemos que cuando se plantea como una especie de reclamo social acerca de que los niños y los jóvenes "hablan mal" con el correlato de que no entienden lo que escuchan (o lo que leen), nos preguntáramos por qué y advirtiéramos que este fenómeno no sale de la nada: no sólo los niños y los jóvenes "hablan mal" y además es imprescindible definir "hablar mal".

En el lenguaje aparece lo que una sociedad piensa y siente, sus valores y sus fallos: ¿por qué no se usan los tratamientos formales; o los recursos pragmáticos como *por favor, disculpe* y *gracias?*; ¿por qué el vocativo-muletilla usual es *boludo* –con el que ya ni insultar se puede, porque nadie entendería que una vez fue un insulto–?; y tantos porqués más. Este es un aspecto del "hablar mal" que es solamente una manifestación de la falta de respeto por el otro, de la falta de lo que hace muchos años se llamaba urbanidad y luego buenos modales. Esto es actitudinal, cuando todos volvamos a aceptar límites y respetemos simples cuestiones acerca de la relación *libertad de uno vs. derecho del otro*, esas características se advertirán también en el lenguaje. En este sentido la escuela debe ir al fondo del problema y no a la forma en que se manifiesta.

Desde otro punto de vista "hablar mal" es la incapacidad de conocer la palabra justa, la construcción adecuada o la pronunciación correcta. Allí reside el punto fundamental sobre el que se trabajará desde "el Área de Lengua", transformando el manejo del estándar en un objetivo fundamental de la escolaridad. Es decir que volvemos a las observaciones que expresamos previamente.

De todos modos conviene insistir además en que ciertos conocimientos específicos propios de la Sociolingüística deben tener su lugar en los aprendizajes escolares y que, aparte de citarse en los contenidos curriculares, deben desarrollarse en el ámbito escolar. Los conceptos de *variedades lingüísticas*, *registros*, *repertorio*, permiten una reflexión más profunda acerca de los fenómenos lingüísticos de los que tomamos parte o los que observamos a nuestro alrededor; estos conceptos sociolingüísticos en contrapunto con otros del ámbito lingüístico y pragmático como *actos de*

habla y *funciones del lenguaje* permiten analizar textos de la oralidad y de la escritura enriqueciendo nuestro punto de vista.

Este tipo de análisis que acabamos de proponer no son una práctica habitual en la formación docente, en la que normalmente se explican las conceptualizaciones teóricas y/o se analiza una bibliografía teórica adecuada, para luego evaluar en qué medida los futuros docentes han recuperado los conceptos básicos y las relaciones para configurar una visión general de las teorías. Creemos que este recorrido queda a mitad de camino porque los futuros docentes sólo en pocas oportunidades podrán trabajar con sus alumnos en forma directa sobre estos conceptos y teorías. Ciertamente van a ser los mediadores o los introductores de un léxico específico como por ejemplo el concepto de *variedad lingüística* para que los niños alcancen una noción más amplia de lo que es la lengua de la cual es hablante; pero la tarea más importante del futuro docente es ser un observador atento de los fenómenos lingüísticos dentro del ámbito escolar para descubrir, por ejemplo:

- los efectos discriminatorios de los prejuicios lingüísticos;
- el fracaso de los actos de habla de los alumnos por el desconocimiento de los registros adecuados a las situaciones comunicativas;
- la incapacidad de utilizar, por ejemplo, las funciones metalingüística o referencial del lenguaje en campos específicos del conocimiento;
- la falta de habilidad para parafrasear su propio decir en función de hacer comprensible sus enunciados;
- la insensibilidad ante los cambios de registro a través de los cuales y en la interacción se señala el acuerdo, el desacuerdo, el afecto, la agresión, etc.;
- la incapacidad de pasar rápidamente de un registro a otro frente a los cambios de la situación comunicativa;
- la imposibilidad de reformular enunciados de la variedad coloquial en estándar cuando las situaciones de enseñanza-aprendizaje lo hacen necesario;
- entre otras posibilidades.

Este listado que sólo destaca algunos puntos importantes, abarca no solamente al habla del alumno como observable sino, y especialmente, a la del docente o futuro docente que se coloca en el lugar de observador. Se hace necesario insistir sobre este punto porque es aquí donde realmente se hacen significativos los aprendizajes propios de la formación docente. A veces, un docente que nos dice que sus alumnos "hablan mal" es incapaz de discriminar qué aspectos de los arriba mencionados, por ejemplo, son los que están comprometidos por ese juicio generalizador e inútil en la medida en que no permite plantearse objetivos de trabajo claros y precisos. O bien advertimos que ese docente es capaz de mencionar conceptualizaciones que hemos subrayado: por ejemplo, el docente puede llegar a una definición bastante precisa de lo que es un *registro* o proponer características de la *variedad estándar* en el nivel abstracto de la definición pero al mismo tiempo la gran mayoría de sus enunciados se alejan de esa variedad tanto por el léxico como por la construcción. Es decir que, de algún modo, puede recitar los contenidos propios de lo que llamamos el área de Lengua, pero que no ha habido aprendizaje en la medida en que el concepto se presenta como una superestructura sin base que se apoya en la memorización de un enunciado y no en la reflexión teórica que se construye sobre la problematización de los fenómenos empíricos. Del mismo modo que no se ha cumplido el proceso por el cual, en el campo del lenguaje, el proceso de objetivación pasa necesariamente por desdoblarnos en hablantes y observadores de nosotros mismos como hablantes.

Creemos que, en este sentido, el análisis de registros grabados de interacciones diversas, de los diálogos de películas argentinas, de programas televisivos, pueden ser un excelente medio para dar carnadura real a la totalidad de los aspectos que incluye la reflexión en el campo de la Sociolingüística, sin contar los registros de los mismos futuros docentes en distintas situaciones comunicativas. Cuesta a veces pensar en tomarse una parte del tiempo, corto y precioso tiempo, que se tiene para el desarrollo de la materia Lengua o Didáctica de la Lengua dentro de los Institutos de Formación Docente, para estos análisis; pero vale aquí pensar seriamente en la calidad de los procesos de aprendizaje más que en la cantidad de los contenidos que se desarrollan o, más que nada, en el abismo que creamos

al presentar los conceptos alejados de los fenómenos empíricos que fueron problematizados para elaborar las teorías que permitieron elaborar esos conceptos o banalizar esos fenómenos a través de ejemplificaciones "de libro" que no forman parte de la experiencia de los futuros docentes como hablantes.

El solapamiento con el campo psicolingüístico

Problemas de investigación y problemas didácticos

La Psicolingüística, como disciplina científica, trata sobre la problemática de la relación pensamiento/lenguaje y por tanto refiere a instancias individuales, no todas ellas generalizables. Las preguntas que pueden plantearse sobre esta relación tienden a plantear cuál es la importancia relativa de cada uno en relación con el otro y de qué tipo es esta relación. Esta reflexión es muy antigua y ya se manifestaba en la Filosofía Antigua pero en siglo XX comienza a ser considerada en términos de problema científico.

Este problema básico ha dado lugar a otros dos cuya respuesta podría aclarar algunos aspectos del primero: el problema de explicar cómo se adquiere el lenguaje y el de dar cuenta de las que consideramos patologías del lenguaje. A la par de esto es posible estudiar dentro del campo psicolingüístico aspectos más específicos como la adquisición de la escritura, la comprensión de la lectura, la elaboración de conceptos, entre otras posibilidades.

Las investigaciones realizadas a lo largo del siglo XX han enriquecido notablemente lo que podemos llegar a saber sobre estos problemas, es decir que contamos con un número importante de descripciones de los fenómenos que nos llevan a plantearnos estos problemas y de respuestas teóricas posibles.

Esto es fundamental en relación con el campo de la ciencia, pero hay que tomar conciencia de la diferencia que se plantea entre un problema científico y uno didáctico. Si consideramos que varias investigaciones científicas abocadas a la misma problemática pueden ofrecer para ella explicaciones

teóricas diferentes desde distintos puntos de vista, reconocemos inmediatamente el hecho de que no hay dentro de la ciencia una única posibilidad de explicación, no hay, para decirlo en términos corrientes, una única "verdad". Si esto es así nos encontramos ya frente a un obstáculo importante para llevar aportes del campo de la Psicolingüística al campo de la Didáctica: ¿cuál explicación interesa?, ¿por qué esa?, ¿qué criterios son válidos para esta elección?

Por otro lado, pensamos que en el campo didáctico son válidos ciertos objetivos que no tienen valor en el campo de la investigación científica. La ciencia y la didáctica pueden estar ambas interesadas en saber *qué ocurre* para que se produzca un fenómeno determinado –pongamos por caso la relación de un fonema con un grafema en lamente de los sujetos–, y en saber *cómo ocurre* ese fenómeno –digamos en niños de un determinado grupo etario o en adultos–; pero, a diferencia de la ciencia, a la didáctica también le interesa saber *si y cómo se puede intervenir en lo que está ocurriendo.* Por definición, la Didáctica se ocupa de hacer propuestas de intervención del que sabe más para que el que sabe menos sea por lo menos orientado para el logro de conocimientos; éste es su campo específico y la ciencia puede ofrecerle muy poco en este sentido.

La aclaración que acabamos de hacer constituye una condición y una restricción importante que encuadra todo lo que digamos de aquí en más.

La adquisición del lenguaje

La primera discriminación que corresponde hacer en relación con este problema científico es deslindar entre adquisición del lenguaje y adquisición de la lengua materna. En el primer caso incluimos en realidad "los lenguajes", es decir todas las formas de representación simbólica de las que el hombre es capaz, que Piaget trata bajo el nombre de *función semiótica* y que son estudiadas por una disciplina que se llama Semiótica. En el segundo caso, nos referimos específicamente a la forma en que un *infans*, es decir alguien que no sabe hablar porque es un recién nacido o porque como resultado de factores neurofisiológicos o psicológicos permanece al margen de la sociedad hablante que lo rodea, con la que no se comunica

verbalmente (por ejemplo en el caso de un autismo o de un mutismo psicógeno), llega a ser hablante de la lengua que se habla en su entorno. Por razones obvias en el caso de este trabajo interesa fundamentalmente todo aquello que se relaciona con la adquisición de la lengua materna y especialmente en los casos en que no esté presente la variable patología.

La segunda discriminación que nos plantearemos es en relación con el término *adquisición*. Ciertamente en el lenguaje corriente *adquirir* vale por comprar o, en términos menos mercantiles por tomar o hacerse de algo que es externo a nosotros y que agregamos como una especie de posesión. Solamente la teoría conductista dentro de la Psicología podría sostener con derecho el hablar de la adquisición del lenguaje, las restantes teorías se inclinan por utilizar conceptos tales como *aprender* o *desarrollar*. La primera de estas denominaciones plantea de hecho la existencia de un objeto exterior con el que el sujeto interactúa para aprehenderlo; la segunda, supone la existencia de conocimientos o facultades lingüísticas especiales en el sujeto que éste desarrolla en contacto con el entorno.

Conviene ciertamente que los docentes conozcan por lo menos algunas de la teorías de adquisición de la lengua materna, pero estos conocimientos ayudarían solamente a establecer algunos datos no demasiado relevantes en relación con los alumnos que ingresan a la EGB, ya que todos ellos con las variables sociolingüísticas a las que nos referimos en un apartado anterior, **ya son hablantes de su lengua materna**.

Sin embargo, el conocimiento de esas teorías propone al maestro otras reflexiones y la posibilidad de orientar las experiencias didácticas desde otro lugar. Todas estas teorías tienen puntos de partida determinantes sobre los que conviene reflexionar para plantearse ciertos criterios de trabajo fundamentales. Todas las teorías, necesariamente, pasan por proponer una concepción acerca del ser humano como hablante, una concepción acerca de la relación pensamiento/lenguaje y una concepción de lengua. Sin ellas no es posible pensar en términos de Didáctica de la Lengua.

No nos vamos a detener aquí en el recorrido de las teorías, porque existe bibliografía importante sobre ellas, pero trataremos de poner en claro los encuadres generales que plantean, y en qué medida es posible tomar en cuenta algunas de las explicaciones que proponen.

Los puntos de vista fundamentales a los que se ciñen las diferentes teorías apuntan a explicar el acceso a la lengua a partir:

- del desarrollo de la sintaxis;
- del reconocimiento semántico de unidades que permiten en primer término la comprensión en el plano del sentido para luego incorporar la estructuración sintáctica;
- del reconocimiento del valor pragmático general de los enunciados, es decir del reconocimiento de los actos de habla;
- de la necesidad humana de la relación con el otro que lo lleva a distintas formas de comunicación (la mirada, la risa, el tacto, los movimientos, la mímica) para incorporar luego lo lingüístico desde la semántica primero y desde lo sintáctico después.

Los fenómenos empíricos que advertimos ante cualquier niño que aprende a hablar nos llevan a reconocer que ciertamente los valores comunicativos y pragmáticos parecen importar bastante en las relaciones del niño con los demás durante el primer período de acceso al lenguaje y que es el contexto el que permite dar significado a las primeras emisiones infantiles en las que dudosamente pueden advertirse unidades sintácticas o semánticas. En realidad, es más el conocimiento que tiene el adulto de la lengua lo que lo hace decir que el niño utiliza tales o cuales palabras o tales o cuales estructuras, ya que pocas veces son reconocibles para alguien más allá de quien está en contacto permanente con el niño.

En cualquiera de los casos es fácil entrever que cuando planteamos un desarrollo de la sintaxis, hablamos de un **sujeto cognoscente** que desarrolla algo que ya posee, una facultad o conocimiento innato de las estructuras de la lengua que se activa a partir de la escucha de los enunciados de quienes lo rodean. En este caso parece importar menos la necesidad de comunicación y el deseo de alcanzar determinados objetivos a través del uso de la lengua. Este sujeto cognoscente puede definirse así a partir de su constitución biológica que lo ha dotado con conocimientos o facultades que comparte con todos los seres humanos.

Si hablamos en cambio de la comprensión en el plano del sentido, nos

estamos también refiriendo a un **sujeto cognoscente**, pero concebido como miembro de una sociedad y de una cultura que tiene que *dar significado* al mundo y representarlo a partir de pautas compartidas por los miembros de la comunidad de la que forma parte, pautas que va aprendiendo en la interacción con los otros. En este caso el sujeto cognoscente se define mejor desde un punto de vista antropológico y social, y aunque ciertamente también es poseedor de capacidades cognitivas, estas son muy generales y están supeditadas al sesgo que les impone el entorno cultural, es decir que no son específicamente lingüísticas.

Tanto en el caso del acceso a través de los requerimientos comunicativos como de los pragmáticos el sujeto que se propone es un **sujeto social** que, como persona dentro de un grupo necesita prioritariamente mantener con él una interacción fluida e incluso ser capaz de negociar con los otros significados y valores. Lo define entonces su capacidad de interactuar con los otros más que los aspectos biológicos o los cognitivos que comparte con quienes lo rodean.

Estas tres visiones de sujeto conllevan una concepción del lenguaje y de la lengua. En el mismo orden en que nos referimos antes a la concepción del sujeto proponemos ahora las concepciones de lenguaje y de lengua:

- el lenguaje no interesa al investigador, lo que interesa es la lengua, que puede ser pensada como ajena o separable de las funciones que el lenguaje puede llegar a tener para los seres humanos. La lengua es un sistema y una estructura formal;
- el lenguaje es una forma de representación del pensamiento y está pautado culturalmente, quienes comparten una lengua comparten una cultura. La lengua es un objeto cultural y un sistema de representación;
- el lenguaje es una de las vías posibles para la interacción humana y cumple funciones variadas que hacen a esta interacción. La lengua es un instrumento de comunicación.

Es evidente por qué las concepciones indicadas en primer término las sustentan los lingüistas, por qué las segundas tienen apoyo entre antropólogos y

psicólogos sociales, en tanto que la tercera entra en el campo de trabajo de los comunicadores sociales.

Por otra parte no tenemos que dejar de lado la posibilidad de estudiar el lenguaje desde otro punto de vista, el que plantea el Psicoanálisis, según el cual el lenguaje permite al sujeto constituirse como tal, con sus emociones, pulsiones, deseos, relacionándose con la lengua de manera tal que por momentos parecerá dominarla como un instrumento y en otros no podrá expresar lo que quiere, tendrá *lapsus* y fallos, no podrá utilizar la "palabra justa", lo que diga será ambiguo o no tendrá conciencia de que usa una palabra por otra, que emplea una palabra que acaba de inventar, –parecida a otra de la lengua, pero incomprensible para los demás–, o una estructura que transgrede la sintaxis usual. En este caso el lenguaje, o con más propiedad el discurso, es el lugar en el que el sujeto se manifiesta tanto por aquello que domina a través de la razón como por aquello que inconscientemente revela a partir de su relación con la lengua.

Como corolario de lo que acabamos de resumir y enfrentados a la cotidiana interacción con los demás y con nuestros alumnos de EGB, advertimos claramente que todas estas miradas sobre el lenguaje y la lengua y que todos estos perfiles de sujeto están presentes en cada uno de nosotros y se entrecruzan, se ocultan y se destacan según el momento, la situación, nuestros interlocutores y muchísimos factores más que a veces ni siquiera podemos reconocer.

Cuando los científicos realizan una investigación eligen un punto de vista y automáticamente descartan los otros, no por ignorancia sino porque de otro modo la complejidad de los fenómenos anularía cualquier explicación posible. Es por esto que se hace tan difícil rechazar una explicación teórica sin prestar atención a las restantes, o querer compatibilizar una con otra: todas muestran una faceta de la verdad, pero el conjunto es más que la suma de esas facetas parciales, es el resultado de la interacción entre todas ellas y por tanto ese conjunto aparece siempre como complejo y hasta contradictorio.

El trabajo del docente es un trabajo con sujetos y cada uno de ellos es a la vez todos esos sujetos que la ciencia propone y uno distinto; el lenguaje tiene a la vez todas las funciones que se le adjudican, pero como discurso

individual o social puede no cumplir en un momento dado con ninguna de ellas; y la lengua, estructura o sistema ordenado y preciso, puede ser usada transgrediendo sus reglas consciente o inconscientemente. El maestro nunca está en la posición del científico –que puede elegir su punto de vista para estudiar los fenómenos–, el maestro está inmerso, como hablante y como docente, en la realidad que acabamos de describir: heterogénea y contradictoria.

Podríamos entonces preguntar por qué resulta importante conocer las llamadas teorías de adquisición, y la respuesta es importante. El docente tiene el rol de *orientador* en los aprendizajes de los niños. La palabra *orientar* define con justeza el hecho de que –más allá de todas las dificultades que él mismo pueda tener como sujeto hablante dentro del entramado de usos, formas y funciones que acabamos de describir–, es quien tiene el rol de que los niños puedan hallar rumbo en ese mismo entramado. Como en la metáfora del capitán del barco a veces utilizará la brújula, los mapas, el radar y los informes meteorológicos; otras veces se valdrá de sus experiencias previas; y otras actuará por mera intuición. Una sola cosa le estará vedada: abandonar el timón.

Es así como podemos señalar entonces que el campo de la Psicolingüística de Adquisición ha aportado puntos de vista teóricos fundamentales que deben ser recuperados en el campo de la Didáctica. Las concepciones de sujeto, de lengua y de lenguaje y el conocimiento de las relaciones que las teorías establecen entre ellas, son imprescindibles para seleccionar, proponer y llevar adelante acciones didácticas. Sobre la base de las explicaciones teóricas es que pueden deslindarse por lo menos algunos de los aspectos de la relación compleja sujeto/lenguaje/lengua es decir que las teorías aportan instrumentos de análisis que facilitan la interpretación de los fenómenos lingüísticos cotidianos en el aula y permiten pensar con más claridad los objetivos y los criterios de trabajo.

La relación pensamiento-lenguaje

Como ya dijimos este es el problema más antiguo que aborda la Psicolingüística y el que ha despertado la curiosidad y la reflexión desde hace

siglos. Por lo que se refiere a este trabajo, nos interesa plantear que esta relación permite concebir el lenguaje como un sistema de representación y al sujeto como cognoscente, es decir como un ser capaz de valerse de signos a los que otorga significado y que le permiten referirse a la realidad, expresar lo que piensa y apelar a los demás.

De este planteo es fundamental rescatar la idea de *signo* como un punto central para el desarrollo que pretendemos hacer. Tanto la reflexión filosófica como las investigaciones científicas coinciden en señalar que para los seres humanos todo en la realidad es un signo que puede ser leído, es decir que se le puede dar una significación. Pero más allá de esto ocurre que los seres humanos poseen la facultad de valerse por signos convencionales dentro de cada comunidad que les permiten referirse a la realidad concreta que los rodea, pero que también le sirven para referirse a sus fantasías , al pasado, a lo imaginario , a lo falso e inexistente. Ciertamente cuando digo *libro* para nombrar el objeto que tengo en mi mano o *hay viento* para dar cuenta de un estado de cosas, estoy haciendo uso de los signos para referir a objetos o hechos concretos y sensibles, es decir que pueden ser percibidos por los sentidos. En cambio, si digo *las hadas* o *el día que los chanchos vuelen* estoy usando los signos en otro registro que permite lo imaginario o lo imposible; lo mismo que si hablo de la *razón*, la *memoria* o la *percepción* estoy mencionando funciones atribuibles a la mente humana pero no se trata de denominaciones que aludan a objetos reales o imaginarios.

Los signos por tanto tienen distintos tipos de relación con la realidad y plantean diferentes grados de abstracción a veces por sí mismos, a veces según el contexto en que se los utilice.

Las teorías de adquisición que conciben al lenguaje como una forma de representación se han preocupado por investigar de qué manera los niños acceden al uso de los signos y han mostrado de qué modo los niños adquieren primero los signos que sirven para referirse a objetos y hechos perceptibles por estar relacionados con situaciones concretas en que su contacto experiencial facilita la relación entre el significante y el significado del signo, en términos saussureanos. Cuando los niños ingresan a la escolaridad básica suelen todavía estar muy cercanos a ese manejo de los

signos, aunque ya han superado la asociación directa del significante con una cosa concreta como ocurre en los primeros dos años de vida en que *taza*, por ejemplo, es sólo su *taza*, la que ve a diario. Lo que ha logrado el niño en términos generales es la relación significante/significado, este último con valor de concepto, es decir que el significante evoca un significado previamente conocido a través de la percepción. Sin embargo, todavía tiene dificultades cuando los signos sitúan lo que se dice en cierto nivel de abstracción o plantean un problema de polisemia, se trate de metáforas o sentidos indirectos. No sería extraño que un niño de seis años se nos quedara mirando ante la frase *el día que los chanchos vuelen* y nos dijera "¿Qué, les van a poner alas?", sin advertir el sentido figurado ni el chiste implícito. Del mismo modo que puede desconcertarlo una frase como "Firmar *al pie*", o la indicación de que el sustantivo deverbal *natación* es efectivamente un sustantivo y no un verbo.

Estas investigaciones nos alertan sobre un punto extremadamente interesante en dos sentidos, por una parte respecto de los aprendizajes léxicos y por otro lado en relación con la comprensión de textos en las prácticas orales o de lectura.

Por una parte se plantea el hecho de que conviene asegurarse en cada caso que los alumnos hayan descubierto los desvíos respecto del significado literal de los términos de un texto y al mismo tiempo hayan sido capaces de plantearse ese significado como una resultante del marco contextual (las otras palabras del texto) para llegar a la significación general del fragmento o del texto leído o escuchado. Normalmente a los adultos suele no ocurrírsenos que los chicos malinterpretan porque su falta de experiencia con el lenguaje y con el mundo no les ha permitido avanzar más allá de los rasgos concretos de la relación de un término con su referencia, o la polisemia inherente a los términos según su contexto.

Para aclarar estos problemas de interpretación el diccionario, una presentación formal de elementos al que se le adjudican uno o más significados –acepciones posibles, en realidad–, no resulta suficiente. Muchas veces porque el instrumento, es decir el diccionario no cubre todas las posibilidades de acepción de un término, otras porque a veces resulta difícil descubrir el matiz por el cual conviene seleccionar una acepción y no otra.

Para que el niño vaya descubriendo los efectos que crea el lenguaje a partir del léxico es imprescindible contar con la orientación de un docente que le ayude a interpretar, en cada caso, la significación del texto a partir de las variaciones sutiles que hay entre el significado entendido como una relación precisa y única con un significante dentro del signo, y la multiplicidad de posibles significados que pueden plantearse respecto de un término dentro de un texto.

Muchos de los estudios sobre comprensión de textos realizados dentro del campo de la Psicolingüística utilizan, como instrumentos para constituir un corpus de producciones infantiles, actividades en las que los niños deben demostrar de qué manera interpretan elementos léxicos o enunciados dentro de un texto. Estos instrumentos implican a la vez estrategias para poner en evidencia aspectos que pueden causar malas interpretaciones por parte de los niños. Pensamos que estas estrategias y estas actividades, despojadas de su valor en función de la investigación Psicolingüística, adquieren otro que es el de propuesta didáctica. Es decir que en vez utilizárselas como una especie de evaluación de lo que los niños pueden hacer frente a un texto, se transformen en actividades que permitan que el docente oriente a los niños para descubrir por qué ciertos elementos léxicos funcionan de manera especial dentro de los textos. Por ello recomendamos la lectura de los muchos artículos que se publican en las revistas especializadas en relación con estas investigaciones. Esta recomendación no pasa tanto por el hecho de informarse acerca de, por ejemplo, si los niños tienen tales o cuales dificultades –ya que siempre se trata de conclusiones o resultados no generalizables–, sino más bien para reconocer en el instrumento de investigación usado las estrategias y las actividades que pueden utilizarse dentro de los procesos de aprendizaje.[5]

En este sentido peden resultar interesantes trabajos de investigación realizados en relación con el léxico, con las modalidades de categorización

5. En este sentido son muy interesantes las formas en que el grupo GRAFEIN liderado en su momento Maite Alvarado, pudo preparar materiales y actividades para trabajar en la educación básica e incluso en la media siguiendo las pautas que, acerca de la lectura, plantea la investigación sobre las actividades del lector. Ver "El lecturón" y toda la serie de obras de este grupo.

de los elementos léxicos y con la comprensión/interpretación de textos. El tema de la categorización, unido a la conceptualización será retomado más adelante en un apartado especial.

La adquisición de la escritura

Es posible que el nombre de la disciplina Psicolingüística haya sido reconocido por muchos maestros exclusivamente a partir de las investigaciones que realizaron Emilia Ferreiro y Ana Teberosky y que conocimos a principios de los '80, y las posteriores de Emilia Ferreiro. Tanto es así que llegó a pensarse que lo que Ferreiro proponía era un nuevo método para la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura que muchos no dudaron en llamar psicolingüístico.

En este caso también se hará necesario entonces comenzar por saldar varios malentendidos, si queremos profundizar realmente en el tema con algún provecho para los docentes.

El aprendizaje tradicional en nuestro país para la lectura y la escritura pasaba por el método de palabra generadora. Este método propone la enseñanza del sistema de escritura a partir de un orden especial de los grafemas –es decir no en orden alfabético– basado en las dificultades que el adulto, como sujeto ya alfabetizado, considera que el uso de ese sistema produce. Así por ejemplo la coincidencia fonemática entre los grafemas *j/g*; la falta de correspondencia de la *h* con un fonema; el uso de *u* después de *g* marcando dos fonemas diferentes en el caso de *g* y *gu*; las diferentes combinatorias entre vocales y consonantes (*CV, VC, CCV*, etc.); y otros muchos casos, dieron como resultado un orden virtual que obligaba a un recorrido pautado que iba a lo largo del proceso desde la enseñanza de las vocales a compuestos como *gla, gle, gli, glo, glu* o *cra, cre, cri, cro, cru*, con prohibición expresa de enseñar una a continuación de la otra por ejemplo *b* y *v* ya que confundirían al alumno.

Fuera de esto, el proceso enseñanza-aprendizaje sólo se apoyaba en la concepción conductista y por tanto la repetición, la multitud de estímulos perceptivos (uso de colores, de materiales como la plastilina, y la plasticola para trazar y retrazar letras y palabras, por ejemplo), el análisis y la síntesis

reiterados de las palabras en sílabas y letras, fueron el sustento del método. En la medida en que el conductismo es una teoría relacionada con los aprendizajes dentro del campo psicológico, es fácil advertir que, en última instancia forma parte de la Psicolingüística tanto como el enfoque constructivista sustentando por Emilia Ferreiro.

En el Capítulo 8 de este libro nos referiremos especialmente a la alfabetización por lo que no entraremos aquí en la discusión sobre los "métodos" y la teoría constructivista. Sólo plantearemos la diferencia entre el hecho de que tanto esos "métodos" como la postura constructivista, más allá de sus enormes diferencias, en principio se proponen en relación directa con el aprendizaje del sistema de escritura y no con la escritura como una práctica individual a través de la cual, pero con otra modalidad, el sujeto informa, expresa, representa y se representa en el lenguaje. La diferencia entre aprender un sistema de escritura y aprender a escribir –como ya se ha visto en el Capítulo 2 y se volverá a ver en el 8– es sustancial.

Como una forma de iniciar aquí el tratamiento que haremos más adelante, propondremos la necesidad de que los docentes se interesen por los trabajos de investigación psicolingüística que estudian específicamente problemas relacionados con la escritura. Así, por ejemplo: ¿cómo hallan los niños información en los textos?, ¿cómo utilizan los recursos textuales para informar con claridad y precisión?, ¿qué uso realizan de los conectores?, ¿cuál es el rol de la puntuación en los textos?, ¿cómo se acercan los niños a la idea de segmentación del texto y, por tanto, de la puntuación?, entre muchísimos problemas más que en este momento son estudiados por psicolingüistas del país y del mundo.

Creemos que el acercamiento que proponemos puede ayudar a alcanzar dos objetivos importantes, por una parte comprender un poco mejor qué ocurre durante las acciones de lectura y escritura y todos los factores que intervienen en esas acciones; y por otra, descubrir, como ya dijimos, que muchos instrumentos de investigación (textos, cuestionarios, análisis textuales, organización y reorganización de textos, completamiento de textos, etc., etc.) pueden ser considerados como estrategias y acciones adecuadas para orientar a los alumnos en las prácticas de lectura y escritura.

A través de lo que hemos tratado de desarrollar hasta aquí, creemos

haber puesto en evidencia por una parte la diferencia que existe entre los enfoques científicos y las acciones didácticas, así como la forma en que las investigaciones lingüísticas, sociolingüísticas y psicolingüísticas permiten profundizar en los problemas didácticos; e igualmente que en algunos casos se producen en el campo didáctico solapamientos entre los campos de la Lingüística, la Sociolingüística y la Psicolingüística. Estos solapamientos se generan por el hecho de que el docente siempre se halla frente a fenómenos empíricos concretos que tienen que ver con sujetos específicos, sus alumnos, que tienen características únicas y se insertan en situaciones de enseñanza-aprendizaje que también lo son, produciendo un entramado que puede ser encarado desde muchos puntos de vista, como los que proponen las disciplinas citadas.

BIBLIOGRAFÍA

AITCHISON, J. (1992) *El mamífero articulado*. Alianza, Madrid.

ALBANO, H. y otros (2001) "Algunas dificultades léxicas en alumnos universitarios ingresantes". En: *Anuario de Lingüística Hispánica*. XVIII. Universidad de Valladolid, Valladolid.

BOSQUE, I. (1990) *Las categorías gramaticales*. Síntesis, Madrid.

BOSQUE I. y V. DEMONTE (Dir.) (2000) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Real Academia Española. Vol. I, II y III. Espasa Calpe–Academia de la Lengua Española, Madrid.

CÁRDENAS, V. (2005) "Hablar y calcular: (im)posibilidades". En: *Tópicos del Seminario*. Universidad Autónoma de Puebla, Puebla.

——— (2005) "Relaciones entre sujeto, escritura y género discursivo". En: *Hablar/escribir: (trans)formaciones culturales*. Continuos, Salta.

CIAPUSCIO, G. (1996) *Oralidad y divulgación de ciencia*. En: *SAL, La oralidad*. Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán, pp.155–160.

——— (2001) "Los conectores reformulativos: el caso de es decir". En: ARNOUX E. y A. DI TULLIO (Eds.) (2001) *Homenaje a Ofelia Kovacci*. Eudeba, Buenos Aires.

CUBO DE SEVERINO, L. (Coord.) (2005) *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico–científico*. Comunicarte, Córdoba.

——— (Coord.) (1999) *Leo, pero no comprendo*. UNC, Mendoz.

DE LEMOS, C. (1992) "Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio". En: *Substratum*, Nº 1, Vol. I, pp.121–135.

DESINANO, N. (1996) (Coord.) *Estudios sobre interacción dialógica*. Homo Sapiens, Rosario.

——— (2004) *La escritura de textos científico–disciplinares en alumnos universitarios. Un estudio del funcionamiento del sujeto en el lenguaje*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Rosario.

DI TULLIO, A. (1997) *Manual de gramática del español. Desarrollos teóricos. Ejercicios. Soluciones*. Edicial, Buenos Aires.

GALLARDO PAÚLS, B. (1996) *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Episteme, Valencia.

GIAMMATTEO M. y otros (1999) "Léxico mental e inferencia morfosemántica". En: *Lenguas Modernas*, Nº 26.

GIUSSANI L. et al. (1997) "Desarrollo del léxico". En: *Cuadernos de Psicología y Adquisición del lenguaje*. Bs. As.: UBA.

IGOA J. y J. GARCÍA ALBEA (2000) "Unidades de planificación y niveles de procesamiento en la producción del lenguaje". En: de Vega (Coord.) (2000) *Psicolingüística del español*. Trotta, Valladolid.

LAKOFF G. Y M. JOHNSON (1980) *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

MONTOLIO, E. (2001) *Conectores de la lengua escrita*. Ariel, Barcelona.

MÚGICA N. Y Z. SOLANA (1999) *Gramática y léxico. Teoría lingüística y teoría de adquisición del lenguaje*. Edicial, Buenos Aires.

MURGA DE USLENGHI, M. M. (1999) *La elaboración textual infantil en interacción con el adulto*. UNT, Tucumán.

PASTORA HERRERO, J. (1990) *El vocabulario como agente de aprendizaje*. La Muralla, Madrid.

SILVESTRI, A. (1998) *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Cántaro, Buenos Aires.

VIGOTSKY, L. (1992) *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade, Buenos Aires.

7. Nociones y conceptos. Temas y criterios

Este capítulo se plantea una tarea bastante difícil que abarca algunos objetivos fundamentales:

- reconocer, a partir de los aportes de la Lingüística del Discurso y de Psicología Cognitiva Evolutiva, aquello a que nos referimos cuando hablamos de nociones y conceptos;
- comprender cómo se accede a ellos tanto en relación con los niños como con los futuros docentes;
- intentar mostrar las diferencias entre conceptos y temas;
- tratar de poner en evidencia los mecanismos que deben sustentar lo que denominamos criterios y que nos permiten hacer selecciones y optar por temas, estrategias y actividades, así como establecer prioridades entre ellos.

Esto nos obliga a un recorrido bastante amplio que vamos a dividir, como en casos anteriores, en apartados que vayan dando lugar a tratamientos y análisis diferentes.

Nociones y conceptos

Podemos comenzar diciendo que, de acuerdo con la Psicología Cognitiva Evolutiva, la noción difiere del concepto y a veces lo precede. La noción

surge de experiencias de los sujetos con referentes concretos, perceptibles, que les permiten establecer un principio de categorización que les es útil para comprender fenómenos de la realidad, para situarse en el mundo que los rodea, para interactuar con los demás, para pensar en las cosas como constituyentes de conjuntos ordenados accesibles al pensamiento.

A lo largo de nuestra vida, y en contacto directo con innumerables situaciones y fenómenos, construimos y modificamos continuamente nuestras nociones. Muchas veces estos *procesos nocionales* van pasando de instancias muy vagas y generales a otras muy específicas y personales, como puede ser la noción que evoca la palabra *dolor*. Otras veces, y en forma inversa, la noción se amplía y se diversifica a partir de experiencias múltiples como puede ser la noción de *calor* aplicada al clima, por ejemplo.

La noción, si bien puede ser ejemplificada, explicada y definida, lo es casi siempre de manera limitada y muy apegada a la opinión y a la experiencia personales. Incluso es posible que con solamente dar un ejemplo logremos dar cuenta de una noción. Es así como cuando nos abocarnos, por ejemplo, a la lectura de un texto, y aludimos a la posibilidad de valernos de conocimientos previos, es probable que nos estemos refiriendo a las nociones que cada quien pueda tener respecto de algunos aspectos del tema tratado.

Ciertamente la riqueza y la variedad de las experiencias con la realidad hacen que las nociones se hagan más amplias y variadas y puedan ser suficientes para desenvolvernos adecuadamente en las interacciones cotidianas y en múltiples situaciones. Esto creemos que deja en claro el hecho de que, en contacto con la realidad y siguiendo una línea piagetiana vamos construyendo conocimientos de los que podemos dar cuenta a través de nociones en muchos casos bastante precisas y siempre operativas para analizar los fenómenos. Sin embargo, las nociones no cubren todos los requisitos que muchos conocimientos requieren.

Ya hemos hablado en otros capítulos acerca del conocimiento científico y de las teorías. Dentro de éstas son fundamentales los conceptos a través de los cuales se proponen elementos explicativos claves en relación con los fenómenos tratados en las teorías; los conceptos se mencionan a través de elementos léxicos, es decir de palabras que, dentro de una teoría,

denominan de manera unívoca como una teoría concibe determinado elemento, aspecto o relación en respecto de los fenómenos que estudia. Es decir, la misma palabra *calor* refiere a nociones sobre fenómenos empíricos que todos conocemos, pero la palabra *calor* dentro de la Física alude a un concepto elaborado por la ciencia y su explicitación no puede hacerse si no es a través de los términos que la ciencia propone. Del mismo modo, la reflexión filosófica también utiliza conceptos que se proponen a través de términos que permiten un reconocimiento preciso e inconfundible en relación con el punto de vista de la relación que se está realizando. El término a través del cual reconocemos un concepto, como se ejemplificó más arriba, a veces tiene un significado coloquial o se lo usa en diferentes campos de la cultura humana, pero cuando lo empleamos en un campo específico de la ciencia, conlleva un significado también específico que no puede modificarse si se quiere mantener la coherencia discursiva.

Esto nos lleva a realizar algunas reflexiones y precisiones: existen términos que aluden a conceptos; esas palabras, por tanto, tienen un significado que resulta de una elaboración teórica y que se constituye en una abstracción ya que no tiene una referencia directa a la realidad, sino a una representación acotada de esa realidad, según un punto de vista científico. Pensemos, por ejemplo, en el concepto que es aludido cuando un gramático dice la palabra *sujeto*, cuando un psicoanalista la menciona o cuando aparece en el texto de un investigador constructivista. El significado es distinto porque la palabra en cada caso se constituye en un concepto para la teoría, es decir en mucho más que un simple elemento léxico perteneciente a una lengua.

Esta línea de pensamiento nos lleva a advertir que el nivel de la conceptualización representa una reflexión que pasa por lo teórico y que los sujetos elaboramos a partir del acceso a ese campo teórico. Si nos atenemos a la Psicología Evolutiva llegamos rápidamente a la conclusión que el período por excelencia en el cual podemos llegar a la elaboración conceptual es el de la adolescencia, más o menos tempranamente. Sin embargo, no todos los conceptos tienen la misma densidad o, en otros términos, complejidad; es evidente que el concepto de *sujeto* desde el punto de vista gramatical, puede resultar más sencillo de elaborar que el

concepto de *sujeto* desde el punto de vista de la teoría psicoanalítica. En cualquier caso queda en pie la idea de que hacen falta ciertos requisitos desde el punto de vista del desarrollo cognitivo para que se haga posible la elaboración conceptual.

Como en muchos otros casos la disyuntiva en relación con los aprendizajes se plantea entre esperar a que se den las condiciones para que éstos se realicen o proponer situaciones de aprendizaje para que los alumnos accedan a medida que puedan a los procesos de elaboración. En este sentido nos parece aconsejable que el docente intente siempre acercarse a las situaciones óptimas para permitir al acercamiento a los procesos de conceptualización. Es decir que en este sentido recuperamos nuevamente la postura vygotskiana según la cual la orientación del que sabe puede ser un aporte positivo para los procesos de aprendizaje individuales de quienes aún no saben o saben muy poco.

Se plantea un problema cuando se intenta orientar el proceso de elaboración al que aludimos porque el aporte del docente no siempre acierta a convertirse en una verdadera orientación, sin contar con el hecho de que el alumno tampoco tiene una *disponibilidad* permanente para los aprendizajes a partir de la multiplicidad de factores que inciden en el proceso. En muchas oportunidades los docentes intentan a través de la explicación y eventualmente de la ejemplificación que los alumnos alcancen a comprender un concepto. Por el lado del alumno advertimos que en ciertas oportunidades es capaz de de repetir en forma automática y memorística una determinada conceptualización la explicación escuchada o bien de indicar el ejemplo; pero en ambos casos estamos todavía lejos de que se haya cumplido un proceso de elaboración. Prontamente el olvido o una noción previa, y probablemente mucho menos precisa, harán dejar de lado el enunciado de esa conceptualización que ha sido propuesta al sujeto pero que éste no ha elaborado. Creemos que elaborar una conceptualización implica numerosas etapas hasta llegar finalmente a utilizarla como algo que forma parte de nuestra propia forma de pensar. De cualquier manera, es posible pensar que ese proceso se ha cumplido no solamente cuando un sujeto utiliza con propiedad el término que refiere a la conceptualización, sino también cuando es capaz de explicitarla con la

variedad lingüística técnica específica, sin necesidad de ejemplos, metáforas o analogías, aunque pueda usarlas para lograr una mejor explicación. Los ejemplos que siguen ponen en evidencia formas de decir que utilizan los alumnos cuando todavía no han alcanzado el nivel de elaboración deseable respecto de un concepto:

(1) El signo lingüístico es que uno escucha árbol y piensa en un árbol.

(2) El signo lingüístico es un símbolo o una señal.

(3) El signo lingüístico es algo que nos permite nombrar las cosas.

Más allá de los distintos niveles de imprecisión y/o confusión que se proponen en los enunciados (1), (2) y (3), es cierto también que cualquiera de ellos propone una noción que plantea un cierto grado de aproximación, con una fuerte apoyatura concreta, al concepto saussureano. Es posible que estos enunciados sean aceptables cuando quienes los proponen son alumnos que expresan sus primeras nociones o se acercan por primera vez a la problemática del signo, pero no es aceptable, por ejemplo, entre alumnos de un nivel terciario, ya que ellos ya pueden y deben llegar a la elaboración conceptual.

(4) El signo es un constituyente que forma parte del sistema de la lengua.

El enunciado (4), está parcialmente más cerca de una conceptualización, pero puede tratarse solamente –posiblemente debido a su brevedad– de una repetición memorística; el convencimiento de que nos encontramos ante un proceso de elaboración conceptual logrado nos la da, por ejemplo, una enunciación como la que sigue:

(5) El signo es un constituyente, es decir un elemento que forma parte del sistema de la lengua y que se relaciona con otros constituyentes en forma paradigmática y en forma sintagmática. Los constituyentes que llamamos signos están formados por un significante auditivo o gráfico que lo hace perceptible y

un significado que refiere a objetos o fenómenos –reales o imaginarios–, o a relaciones entre ellos y que constituye la imagen mental que evocamos cuando percibimos el significante.

En este caso, quien ha realizado este enunciado ha podido recuperar, sin repetir memorísticamente el texto clásico de Saussure, gran parte de los aspectos fundamentales que la Lingüística determina en relación con el concepto de signo. Esto ocurre porque el concepto no se limita a la mera *explicación* descriptiva de un elemento –el *signo*, en el ejemplo– sino que instala esa definición en función de otras, que constituyen con ella un conjunto que visualizamos como una teoría. Así signo se asocia a *lengua*, a *paradigma* y a *sintagma*, a *significante* y a *significado*, que son elementos teóricos que funcionan como un conjunto que propone una forma de ver –es decir un modelo–, de una porción de la realidad: del *lenguaje*, como conjunto de fenómenos empíricos, se llega a la *lengua*, sus constituyentes y las formas en que éstos se relacionan. La *definición del signo*, por lo tanto, no es el *concepto de signo* porque para constituir este último hay que incluirlo dentro de un conjunto de elementos que se autosustenta en el terreno de la abstracción sin recurrir, por ejemplo, a un apoyo más concreto como lo son el ejemplo o la analogía [ver más arriba (1), (2) y (3)].

Debe tenerse en cuenta que la elaboración de un concepto implica siempre el hecho de que ese concepto se explicita a través del lenguaje verbal[1], ya que los conceptos si bien son elaboraciones cognitivas se hacen accesibles a través de enunciados lingüísticos que forman parte de un campo discursivo.

Siguiendo nuevamente a Vygotski, nos interesa dejar en claro que los procesos de conceptualización no se materializan de manera espontánea como puede ocurrir con las nociones sino que se completan gracias a procesos de enseñanza-aprendizaje específicos y, en nuestra sociedad, dentro de los ámbitos escolares. Ciertamente las conceptualizaciones que se elaboran dentro del ámbito escolar forman parte de numerosos campos científico-disciplinares, pero también es cierto –por todo lo que acabamos de

1. Dejamos fuera la posibilidad del empleo de otros lenguajes con el fin de no complicar la exposición.

decir–, que los conceptos se materializan en enunciados y es allí donde se produce un cruce especialmente interesante entre el Área de Lengua y las otras Áreas de trabajo escolar.

Lo que acabamos de plantear es el sustento habitual de la llamada transversalidad del Área de Lengua dentro del Currículo. El hecho de que toda asignatura escolar pase por el empleo de textos en la lectura y en la escritura, marca una cierta dependencia de este acceso a las conceptualizaciones propias de la ciencia, a condicionamientos lingüísticos que no son otros que los requisitos acerca del empleo del léxico y la sintaxis. Es así como casi siempre que los alumnos no son capaces de enunciar lo que se supone han aprendido en una asignatura u otra se suele decir que no logran hacerlo porque les faltan conocimientos básicos en el plano lingüístico y textual, lo que le impide llevar adelante la tarea de hablar o de escribir sobre determinado tema. Al mismo tiempo, algunos profesores de esas otras asignaturas afirman a su vez que a partir de lo dicho o escrito y a pesar de las fallas, advierten que los alumnos tienen algunas *nociones* acerca del tema. Creemos que ambas cosas son ciertas y trataremos de demostrarlo.

El desarrollo anterior nos parece que deja en claro el hecho de que una conceptualización forma parte del orden lingüístico y del cognitivo, pero creemos necesario incorporar la dimensión de lo discursivo que es aquella en la que parece alcanzarse el entramado deseable entre lo lingüístico y lo cognitivo. Trataremos de explicar esto a partir del análisis del enunciado (5) propuesto más arriba. En ese enunciado se dan ciertas características que son lingüísticas y textuales:

- Se utiliza un léxico específico y reconocible dentro de un área del conocimiento [lo mismo ocurre en los enunciados (1), (2) , (3) y (4)].
- Se respetan todos los requisitos organizativos propios de la gramática oracional y textual[2] [lo mismo ocurre en los enunciados (1), (2), (3) y (4)].

2. Si bien los enunciados incluidos son oraciones sueltas, en su construcción funcionan muchos de los requisitos de cohesión que fundan la Gramática Textual.

Una primera diferencia pasa por el hecho de que el enunciado (5) tiene mayor extensión, se da en él una mayor densidad léxica por la terminología específica expresada, e incluye además una cantidad mayor de relaciones entre los términos. Sin embargo, estas diferencias que acabamos de expresar tienen más que ver con lo cuantitativo que con lo cualitativo y no serían suficientes para afirmar que son ellas las hacen que (5) proponga una conceptualización, en tanto que los otros enunciados no lo hacen.

Creemos que la clave de la cuestión pasa por el hecho de que los elementos léxicos de (5) forman parte de un mismo paradigma *científico* –lo que no pasa en (1), (2) y (3), aunque sí en (4)– y que se explicitan dentro de él un conjunto de relaciones que plantean una dependencia múltiple y no meramente bipolar como la que propone (4). Sin embargo esta característica paradigmática y esta interdependencia de relaciones, si bien son resultado de un trabajo cognitivo, existen en la medida en que forman parte de una unidad mayor que es el marco discursivo: ese marco es una teoría que propone un modelo acerca de los fenómenos lingüísticos. Por tanto sostenemos que la diferencia entre el enunciado (5) y los demás es de orden fundamentalmente discursivo.

Si volvemos ahora al planteo referido a la transversalidad del Área de Lengua y la necesidad de que los alumnos utilicen, en sus prácticas de escucha, lectura y escritura, conocimientos relacionados con la lengua, debemos hacer la salvedad de que esto es útil en la medida en que exista una orientación suficiente y necesaria desde el punto de vista discursivo y esto último depende fundamentalmente de quienes conocen como especialistas los discursos particulares de las ciencias, es decir de los profesores de las demás áreas dentro del ámbito escolar. Así, solamente quien se haya especializado en Lingüística podrá aprobar el enunciado (5) como una paráfrasis aceptable de las conceptualizaciones que aparecen en el texto de Saussure, pero consideraría errónea la omisión de *sistema de* o el reemplazo de *significado* por *significación* en dicho enunciado (5), hechos a los que posiblemente otro lector aun bien informado, no consideraría como fallas.

Creemos que estas afirmaciones tienden a mostrar nuevamente algo que ya hemos intentado aclarar en otras oportunidades, pero cuya importancia

nos hace repetirlo: los aprendizajes lingüísticos permiten realizar enunciados correctos como lo son los cinco que hemos presentado, sólo los aprendizajes de los discursos específicos permiten llegar al nivel de conceptualización que muestra el enunciado (5) y estos aprendizajes discursivos son terreno de quien los conoce, el especialista, y no del profesor de Lengua, que tiene su propio campo científico.

Para resumir lo tratado en este apartado diremos que hemos diferenciado *noción* de *concepto* en función especialmente de su nivel de abstracción y de su relación con la posibilidad de acceso a partir de una vía experiencial y operativa por un lado, o de un acercamiento a través exclusivamente de aprendizajes escolares –que incluyen indispensablemente prácticas de lectura y de escritura– realizados sobre la base de los discursos científicos, por el otro. Hemos tratado también de establecer las diferencias entre *definición* y *concepto* a partir justamente de la cualidad marcadamente discursiva del segundo. Esta última diferenciación nos ha dado la oportunidad de plantear el hecho de que una *conceptualización* implica para su comprensión y explicación un nivel de especialización dentro de un campo científico determinado que no es accesible a cualquier persona, sino a aquel que la ha hecho su objeto de estudio. Además, consideramos que este carácter discursivo de la conceptualización si bien no excluye los aspectos lingüísticos de los enunciados, los excede.

Se puede complementar el desarrollo de este apartado señalando el hecho de que, desde un punto de vista pedagógico, debemos considerar que los alumnos de la escolaridad básica, normalmente alcanzan a tener nociones de algunas conceptualizaciones científicas, muchas veces apoyados en los ejemplos y las analogías, pero que los niveles más altos de conceptualización sólo se logran con un mayor desarrollo de las operaciones cognitivas, es decir mayores niveles de abstracción y generalización, desde el Tercer Ciclo de EGB en adelante. Sin embargo, si el docente crea situaciones de aprendizaje adecuadas asegura el acceso a nociones que más tarde podrán reelaborarse en función de conceptualizaciones. Por otro lado, creemos haber dejado en claro que, en el nivel terciario, los futuros docentes deben alcanzar niveles de conceptualización en relación con las diferentes áreas científicas, en la medida en que

solamente así podrán entender cómo funcionan los procesos de conceptualización y podrán crear las situaciones más favorables para facilitar el acceso a ellos.

Temas y criterios

Hemos incluido en este capítulo *nociones* y *conceptos*, en la medida en que consideramos que la escuela es la que debe favorecer que los alumnos accedan en muchos casos a un nivel diferente de operatoria cognitiva que implica, como dijimos, mayores niveles de abstracción y generalización. De hecho esto se relaciona con los aprendizajes curriculares, tal como se proponen dentro de nuestro sistema educativo y consideramos que es conveniente que dirijamos nuestra atención a los diseños curriculares en cuanto éstos se plantean como un elenco de conocimientos, procedimientos y actitudes que los alumnos deberían lograr durante un cierto período de tiempo: año, ciclo o nivel de escolaridad. Conviene que también en este caso tratemos de aclarar el alcance de los términos a través de los cuales se mencionan dentro del diseño curricular específicamente los conocimientos, para después discutir acerca de los criterios que se supone que el maestro emplea o debería emplear para pasar del encuadre general que plantea el diseño a su realidad cotidiana relacionada con un grupo de alumnos particular.

Los temas

Comenzaremos por definir *tema* como la denominación a través de la cual designamos un recorte específico dentro de un campo de conocimiento. Por tanto tema puede aludir a un concepto, a una teoría, a una práctica, a un fenómeno natural o social, entre otras posibilidades. En este sentido, la palabra *tema* por sí sola resulta singularmente imprecisa y no aporta rasgos clasificatorios a los elementos que pueda llegar a incluir, muy por el contrario, parece borrarle tales rasgos. Algunos ejemplos pueden resultar aclaratorios:

- *Variedades lingüísticas* (concepto).
- *Gramática textual* (teoría).
- *Lectura en voz alta* (práctica).
- *Interacción comunicativa* (fenómeno).

Todos estos son enunciados que se incluyen como *temas* dentro del Diseño Curricular, pero aluden, en el mismo orden en que los mencionamos en el párrafo anterior, a distintas categorías o paradigmas de elementos.[3] El Diseño Curricular los menciona en general como *Contenidos* y deberíamos pensar si esta palabra es realmente un hallazgo feliz, aunque es común encontrarla en programas de estudios de cualquier nivel. Ciertamente plantea una visión bastante material del aprendizaje y de los conocimientos en la medida en que, en cualquiera de los casos, parecería que se trata de elementos que, de un modo u otro, se almacenan primero en el Diseño, luego en los sujetos que aprenden. Más allá de estos deslices que suelen mantenerse vigentes por inercia e irreflexión, vamos a trabajar de aquí en más, con la denominación –*tema*– que, pese a su imprecisión se adapta mejor al elenco que el Diseño propone como lo aprendible.

A pesar de la salvedad acerca de la imprecisión de la palabra *tema*, esa misma imprecisión es útil en el momento de buscar una denominación que permita agrupar elementos de distinta índole como los que mencionamos. El docente se encuentra entonces en el momento de planificar su trabajo frente a un conjunto heterogéneo de temas que requieren, por sus mismas diferencias, tratamientos disímiles. Los *temas* se constituyen entonces en una denominación general que, dentro del diseño, refiere a conceptos, teorías, prácticas, o a fenómenos naturales o sociales, entre otras posibilidades. De hecho en el Diseño no se hacen diferenciaciones de ningún tipo respecto de ellos, incluso en los casos en que se proponen objetivos cognoscitivos, procedimentales y actitudinales, a partir de los cuales, a veces, podrían derivarse esas diferenciaciones. Sin embargo, pensamos que sería indudablemente interesante, tratar de plantearnos otro punto de vista.

---

3. Incluso para *Interacción comunicativa* cabe pensar en un *fenómeno social* y en una *práctica* al mismo tiempo.

Sabemos, y lo hemos tratado de desarrollar en otros capítulos, que los fenómenos naturales y/o sociales son percibidos en muchos casos a través de indicadores que captamos con los sentidos y dan lugar a representaciones operativas que nos resultan útiles en la vida cotidiana. Creemos que buena parte de las prácticas lingüísticas son aprehendidas de esa manera, con la actividad concreta del lenguaje, en la interacción y con el apoyo de los demás. Es decir que ciertos fenómenos favorecen ciertas prácticas y ciertas prácticas favorecen la aprehensión de muchas características de los fenómenos. En este sentido, la mayor parte de los aprendizajes pragmáticos, por ejemplo en relación con los actos de habla, y de las funciones del lenguaje se comprenden y se comienzan a utilizar en contextos de interacción y cuanto más frecuentes y situados estén estos contextos, mejores aprendizajes realizarán los niños (y en general todos los hablantes). Lo mismo ocurre con amplios sectores del campo léxico y con un buen número de construcciones sintácticas.

Algunos de los fenómenos que se perciben a partir de las prácticas lingüístico-discursivas, han sido retomados en la reflexión filosófica y en la investigación científica, lo que ha dado lugar a la elaboración de conceptos y de teorías que se proponen una explicación para esos fenómenos. En este punto comienzan o deberían comenzar a surgir los interrogantes desde el punto de vista didáctico. Así por ejemplo:

- La interacción lingüística es una práctica permanente en el aula y a partir de ella el alumno aprende a participar en ella con mayor acierto pero: ¿es necesario que sea puesto en situación para reflexionar sobre algunos de esos usos?, si esa reflexión es fructífera, ¿corresponde avanzar en relación con las nociones del alumno para reconocer ciertos objetos científicos e intentar que comprendan algunas conceptualizaciones sobre ellos? Y si todo esto se responde manera positiva, ¿cuándo y cómo hacerlo?

- O bien, el alumno reconoce habitualmente los textos como pertenecientes a diferentes clases, pero: ¿será conveniente proponer una *tipología textual*, resultado de un modelo científico y por tanto con

conceptualizaciones específicas, no intercambiables con las que proponen otros modelos? Y si respondemos afirmativamente, ¿cuándo y cómo hacerlo?

Estos ejemplos creemos que permiten comprender que el problema no parece estar solamente en la explicitación mayor o menor de los temas y lo mismo ocurriría si nos interrogáramos sobre muchísimos otros temas que aparecen en el Diseño Curricular. Sin embargo las respuestas no están dadas en él.

En primer lugar hay *temas* que aparecen casi recursivamente a lo largo de los ciclos y lo que se va haciendo más explícito, son en realidad *desagregados* del *tema* central que apareció nombrado por primera vez, es decir se suelen hacer explícitos los *subtemas*. En segundo lugar, como la heterogeneidad de los *temas* no permite decidir cuándo se alude a un fenómeno, a una noción, a un concepto, a una teoría, etc., la decisión acerca del tratamiento no se concreta y las Orientaciones Didácticas que acompañan al Diseño tampoco alcanzan para explicitarlas.

Lo que parece cierto es que, no habiendo reflexión acerca de la naturaleza de los *temas* en el Diseño mismo, se deja a cargo del docente esa reflexión previa y la toma de decisiones. Si bien esto ofrece un alto grado de libertad al docente, lo deja casi inerme si no ha hecho, en el transcurso de su formación –o bien en actualizaciones y capacitaciones posteriores–, una reflexión mínima que le permita obrar por sí.

Sobre este aspecto en particular no pueden establecerse reglas fijas ya que las variables contextuales –las características de los alumnos, sus logros previos, las características de la escuela, los recursos didácticos, etcétera– son elementos que se convierten en factores incidentes en los procesos y no pueden ignorarse. Es así como frente a cada grupo el docente debería poder estudiar el panorama y plantearse recorridos de acción ceñidos a objetivos factibles de ser alcanzados. En otras palabras, el docente, por ejemplo, debe decidir si se propondrá una práctica o se trabajará con nociones previas, si se reflexionará sobre fenómenos o se propondrá el acceso a la elaboración de conceptualizaciones. Pensamos que cuando el docente intenta basarse en formas estereotipadas para el tratamiento de un tema que no sabe es

porque no puede realizar la elección pertinente para tomar las decisiones que acabamos de esbozar.

Es un lugar común entre los formadores y más aún entre los capacitadores, el decir que los maestros (y los profesores) claman por "recetas" que les permitan *bajadas seguras* al aula. Esta pretensión es cuanto menos utópica ya que lo que *dio resultado* para X, no lo dará para Z porque las variables, es decir los factores incidentes que mencionamos más arriba, son distintas.

El apego a los manuales y carpetas de actividades es una forma de eludir también el problema, a veces insoluble para el docente, acerca de qué priorizar dentro de un *tema* (su carácter de práctica, de noción, de concepto o su sustento teórico); y, en segundo lugar, qué proponer como situación y estrategias de aprendizaje en función de esa elección previa. Esto, que no es un problema menor, sino el punto de partida o bien para un proceso educativo real o solamente para un "desarrollo de contenidos", suele terminar resolviéndose con la compra de un manual, como lo mencionamos en otro capítulo.

Creemos que las circunstancias que hemos mencionado han sido reconocidas por las autoridades que manejan el sistema educativo, si bien probablemente como resultado de factores distintos. Es así como han empezado a surgir documentos que proponen una temática reducida en relación con lo que aparece en los Diseños Curriculares. Estos documentos marcan diferencias notorias en lo que podríamos llamar el plano cuantitativo, aunque en su título aparezca un término como *prioritario* que colocaría al conjunto dentro de un plano cualitativo de jerarquización. Pensamos que quienes tienen a su cargo organizar en el nivel del sistema educativo los recorridos curriculares han advertido que los docentes no pueden, en el contexto de su formación actual, ejercer un proceso de discriminación que les permita ordenar dentro del conjunto de los *temas* cuáles serán objeto de estudio desde la teoría y cuáles desde la práctica, o cuáles podrán tener como objetivos la elaboración de nociones y en cuáles deberá alcanzarse el nivel de conceptualización. Sin embargo, pensamos que el problema no pasa solamente por priorizar temas, sino, fundamentalmente por priorizar enfoques dentro de un *tema*. Lo que se ha intentado hacer

hasta ahora es proponer un nuevo elenco temático, sin profundizar en el sustento epistemológico que permitiría reconocer los alcances posibles de cada *tema* en cuanto a práctica y a teoría. Quizás la dificultad derive del obstáculo que el *lenguaje* ha propuesto desde siempre en el plano epistemológico: cómo hallar un cierto nivel de armonía entre el estudio de una *lengua* como un objeto científico poniendo en acto esa misma *lengua* como *habla* que se emplea, además, para usos no científicos.

No queremos dejar planteado el interrogante sin intentar dar alguna respuesta que, aunque pobre e insuficiente, intente por lo menos ser un aporte para resolver tantos problemas como enfrenta el docente. Antes de desarrollar ese posible aporte, proponemos un resumen de este apartado porque nos gustaría que quedaran en claro algunos puntos que nos parecen fundamentales:

- El Diseño Curricular proporciona un conjunto de **temas**, dentro de los cuales no se plantea una discriminación adecuada dentro del campo epistemológico y, por otro lado, los objetivos propuestos resultan insuficientes en su clasificación (cognitivos, procedimentales y actitudinales) para especificar el alcance respecto del tratamiento escolar de los *temas*.
- Los maestros deberían reconocer y tratar, dentro de su formación, este problema, a los fines de encarar la planificación con expectativas más adecuadas y objetivos más precisos.
- El tratamiento del problema exige de la formación docente, las posibilidades para un acceso al conocimiento científico dentro del campo de la Lingüística, la Sociolingüística y la Psicolingüística que haga posible el reconocimiento de los fenómenos que son transformados en objetos de estudio, la elaboración de los conceptos fundamentales, es decir del marco teórico correspondiente, y la discriminación entre nociones y conceptos, entre aprendizajes de prácticas y logros en el conocimiento de lo lingüístico-discursivo como campo científico.
- Este tratamiento del problema podría modificar las actitudes del docente en cuanto le permitirían elaborar **criterios** de trabajo en relación con los temas.

Los criterios

Usaremos el término *criterios* para referirnos a la capacidad compleja que nos permite elegir, sobre la base de argumentos, en este caso científicos y pedagógicos, qué *temas* nos parecen prioritarios, qué organización les vamos a dar, cuáles van a ser los recursos de todo tipo que nos permitirán orientar los aprendizajes y, *fundamentalmente*, cuál será el *punto de vista* –científico y/o práctico– con que lo encararemos en función de las variables escolares –grupos, características de éste, objetivos institucionales, etc.–. Incluso, según las circunstancias y respecto de un *tema* en particular, deberemos utilizar criterios para determinar los alcances del proceso de orientación que nos proponemos para fijar un límite a nuestros objetivos. Este límite siempre es impreciso y sujeto a cambios. Puede ocurrir que, dudando acerca de los posibles logros de los alumnos, pensemos que estos no podrán alcanzar cierto nivel de conceptualización y veamos que los alumnos lo alcanzan más allá de nuestras previsiones; así como en forma inversa podemos haber supuesto, por ejemplo, que los alumnos tenían ya *nociones* sobre un *tema* y nos encontramos que tales nociones no existen. Estos avatares, a veces frustrantes, a veces sorprendentes, siempre implican un aprendizaje para los docentes, ese aprendizaje pasa especialmente por aprender a ser por lo menos prudentes en el momento de hacer propuestas didácticas.

El objetivo fundamental de este apartado pasa por una reflexión muy simple, pero que a veces se olvida: reconocer que solamente el maestro y en relación con un grupo de alumnos determinados puede ir descubriendo qué conviene tratar, cuándo y cómo en función de la vasta propuesta que propone el sistema educativo. Si el docente fuera consciente de ello, si estuviera seguro de sus conocimientos científicos y de sus conocimientos, habilidades y actitudes en el plano pedagógico, con seguridad utilizaría criterios firmes y fundamentados para realizar su tarea. Realmente, resulta muy injusto ver que, por distintos motivos, muchos docentes están muy alejados de este ideal y que muchos alumnos están incluidos en un sistema educativo cuyo principal agente no es capaz de cumplir su rol.

Vamos a tratar a continuación un aspecto que a veces oculta parcialmente algunos de los problemas que hemos tratado de explicitar. El Diseño Curricular divide el elenco temático, más o menos especificado según los casos, a lo largo de los Ciclos escolares. Suele haber cambios más significativos entre el elenco de un Ciclo y el de otro Ciclo; pero en los diferentes cursos del mismo Ciclo, la diferencia temática radica, como ya lo dijimos, en un mayor grado de especificación dentro de los mismos *temas*. Esto hace pensar que existe algún tipo de criterio que avala esta subdivisión y, si bien no suele explicitarse, esa subdivisión se plantea sobre la base de la existencia de un proceso cognitivo que, en muchos casos, justifica la posibilidad del aprendizaje de determinados *temas* y *subtemas* y, seguramente, la de elaboración ciertos conceptos en un Ciclo de escolaridad y no en otro. Esta visión del elenco de temas está marcando claramente un criterio cognitivo, pero pensamos que este criterio debería estar unido a otro que nos parece imprescindible.

El niño, desde una temprana edad, es decir desde que se convirtió en un usuario de la lengua capaz de intercambios con los demás a través del lenguaje, puede apoyarse en la interacción con el otro –en este caso el docente– para acercarse a formas explicativas una y otra vez parafraseadas; a ejemplificaciones lingüísticas, a veces con apoyaturas de imágenes o de esquemas o de experimentaciones; a acercamientos lingüísticos por analogías, por comparaciones precisas, a veces metafóricamente. Nada de esto, por sí solo o por sí mismo, resuelve las dificultades o la falta puntual de operatividad cognitiva debida a un desarrollo todavía en ciernes, pero son estrategias que multiplican las posibilidades de dudar, de pensar sobre un problema, de sentir curiosidad, en suma, de crear las condiciones para que el niño tenga una actitud atenta hacia los aprendizajes posibles que sí llegarán cuando él pueda realizarlos, pero montados en fuertes redes de instrumentos cognitivos y de nociones previos. Sin contar con que, como ya lo hemos señalado oportunamente, la orientación del que sabe más, como dice Vygotski, permite al aprendiz llegar adonde no llegaría solo.

En otras palabras, el docente tratará de sintonizar las formas de interesar al alumno primero y de llevar adelante las situaciones de aprendizaje atendiendo a las señales que permiten descubrir en éstas los logros y los

límites. La propuesta curricular e incluso su propia planificación son indicadores que marcan un rumbo pero que no son decisivos en el momento de decidir cuánto ampliar o profundizar un tema. En forma general pensamos que el docente debe ser muy flexible para poder modificar constantemente sus propuestas a partir de lo que el alumno requiere, tratando siempre de superar el límite que en principio puede parecer como "lo máximo" que el alumno puede hacer. Del mismo modo se cuidará también de no fijar límites en relación con que "los niños son alumnos de 3º", por ejemplo, y "el tema figura en 5º en el Diseño Curricular". Si el niño está interesado y da muestras de entender perfectamente algo, ese es el momento para el aprendizaje.

Como se advierte rápidamente resulta fuera de lugar hablar de criterios en función de *temas* determinados, pero creemos que podemos señalar dos vertientes importantes. La primera, que acabamos de desarrollar, se refiere al desarrollo de los *temas* que se relacionan con los conocimientos específicos propios de la Gramática, la Lingüística y la Sociolingüística, es decir *nociones* y *conceptos*; la segunda tiene que ver con las prácticas *lingüístico-discursivas*. Ya hemos señalado repetidamente que las prácticas lingüístico-discursivas constituyen la base para muchos aprendizajes y permiten al alumno relacionarse con el medio social, realizar otros aprendizajes y tomar posición frente a los demás como un sujeto capaz de expresar lo que piensa y lo que siente. Los criterios fundamentales que tienen que orientar al docente respecto de las *prácticas* pasa por el hecho de que la posibilidad de que el niño hable, escriba, escuche, lea debe estar abierta y debe ser acogida y propiciada con entusiasmo siempre y en todo contexto . Para ello no bastará con que el maestro dé lugar a interacciones comunicativas, lea a los alumnos, seleccione textos para que ellos lean a su vez, proponga actividades de escritura y corrija los trabajos escritos. El docente deberá ser un interlocutor, un escucha y un lector atentísimo de lo que los niños digan, expongan o escriban. Las *prácticas lingüístico-discursivas* son interacciones comunicativas más allá de todas las características diferenciadoras que puedan existir entre ellas; por tanto, el docente debe ubicarse como el primer interlocutor válido de esas *prácticas*, porque dentro de ellas se gestan todos los otros aprendizajes.

Esperamos que el recorrido realizado en este capítulo permita deslindar con claridad algunas cuestiones fundamentales que subyacen al día a día del ámbito docente y que tienen que ser objeto de reflexión para que ese recorrido puntual, tras los logros sugeridos por el Diseño Curricular, no sea como "los árboles que impiden ver el bosque".

BIBLIOGRAFÍA

ALVARADO, M. (Coord.) (2004). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal (Buenos Aires).

LOMAS, C. (1999) *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Paidós, Barcelona.

NOGUEIRA, S. (Coord.) (2005) *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de Taller*. Biblos, Buenos Aires.

NOVAK, J. D. et al. [(19881984]) *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca, Barcelona.

OLSON, D. et al. (1995[1991]) *Cultura escrita y oralidad*. Gedisa, Barcelona.

VYGOTSKI, L. S. (1993) *Obras escogidas*. Aprendizaje, Visor, Madrid. Tomo II publicado en 1995.

CHOMSKY, N. (1988) *El lenguaje y los problemas de conocimiento*. Visor, Madrid.

CIPUSCIO, G. y L. FERRARI (2000) *Nociones sintácticas*. Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.

GASPAR, M. P. y L. OTAÑI (1999) *El gramaticario. Diccionario de términos de gramática*. Cántaro, Buenos Aires.

LYONS, J. (1984) *Introducción al lenguaje y a la lingüística*. Teide, Barcelona.

VERÓN, E. (1987) *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Gedisa, Buenos Aires.

CHALMERS, A. (1988) *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Siglo XXI, Buenos Aires.

SILVESTRE,A. (1998) *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Cántaro, Buenos Aires.

8. Problemas didácticos generales

En este capítulo, que desarrollaremos intercalando nuestras propuestas, nos proponemos tomar en cuenta ciertos núcleos temáticos que, en su conjunto, suponen *problemas didácticos* en la medida en que tanto el entrecruzamiento de factores, la complejidad de los aprendizajes deseados y/o la discusión que siempre suscitan, requieren de un tratamiento especial que intente orientar a los futuros docentes para afrontarlos y resolverlos de la mejor manera posible.

Los aprendizajes iniciales

Se hace necesario explicar en primer lugar a qué llamamos *aprendizajes iniciales*. Creemos que esta denominación es una buena manera de incluir, dentro del área de Lengua, un conjunto de conocimientos y prácticas que se constituyen en los primeros y a los que el niño accede **escolarmente**, si bien pueden existir experiencias previas respecto de unos y otras dentro del ámbito familiar. Los consideramos *iniciales* en función de dos circunstancias condicionantes que tienen que ver con el eje diacrónico, ya que advertimos en él dos dimensiones: la individual y la escolar. Con respecto a lo individual sabemos que no todos los niños, por un sinnúmero de

razones, comienzan a interesarse en la lectura y la escritura al mismo tiempo ni realizan avances en esos *aprendizajes* con el mismo ritmo, si bien luego estas variaciones individuales suelen ser mucho menos marcadas. La dimensión escolar del eje diacrónico se plantea en la medida en que, también por un número considerable de razones, el acceso a esos aprendizajes puede proponerse en algunos casos como una continuidad articulada entre el preescolar (y entre los distintos cursos de este mismo nivel) y los primeros dos o tres años de la educación básica; o, por el contrario, la articulación no existe, o no se retoma, por múltiples motivos, lo que ya se había alcanzado en el preescolar y, por tanto, la enseñanza básica –por lo menos en las planificaciones–, comienza como si el niño entrara en ese momento en el ámbito escolar por primera vez. Vamos a dejar de lado el tratamiento de esta articulación fallida –que pensamos más como el producto de situaciones interaccionales que de problemas de fondo–, para tratar específicamente lo que hemos llamado *aprendizajes iniciales,* a los que denominamos así porque, más allá del encuadre preciso en una instancia escolar rotulada, implican los primeros acercamientos sistemáticos del niño a la lectura y a la escritura.

Pensamos que la mejor forma de iniciar este tratamiento pasa por determinar cuáles son los aspectos que están involucrados e intentaremos proponerlos del siguiente modo:

- gracias a estos *aprendizajes* el niño se incorpora en forma sistemática a un medio, la escuela, que tal como la conocemos, es el resultado de una cultura letrada y del hecho de que a través de ella la sociedad ha determinado liberar a los padres de realizar la tarea de alfabetización;
- estos *aprendizajes* incluyen las funciones sociales de la lectura y la escritura, así como de los textos escritos que son las manifestaciones materiales de las interacciones sociales que se realizan por medio de la escritura;
- el acceso a la lectura y a la escritura transforman intereses y competencias en relación con el lenguaje, al mismo tiempo que acercan al niño al uso de la variedad estándar de la lengua tanto para la oralidad como para la escritura;

- estos *aprendizajes iniciales* tienen como requisito imprescindible el conocimiento del sistema de escritura y de todas las convenciones que tienen que ver con la materialidad de los textos escritos (tipografías, puesta en página, puntuación, ortografía, entre otras posibilidades), así como con el empleo de los instrumentos que nos permiten escribir, desde el lápiz a la PC y a los teléfonos celulares;
- estos *aprendizajes iniciales* son el punto de partida para otros aprendizajes dentro del mismo campo (del área lingüística y sociolingüística, especialmente), pero también en relación con **todos** los ámbitos disciplinares;
- las prácticas lingüístico-discursivas a que dan lugar estos *aprendizajes iniciales* se convierten en un sustento para la constitución del niño como sujeto y como persona (aludiendo así a las instancias individuales y sociales de su desarrollo).

Creemos que esta apretada síntesis permite advertir la variedad de elementos y circunstancias, así como de expectativas, que plantean estos que hemos llamado *aprendizajes iniciales*. Esa variedad de facetas es la que nos permite considerarlos en conjunto como un problema didáctico a resolver y pensamos que para poder abarcar el mayor número posible de aspectos convendrá que, quizás un poco arbitrariamente, convengamos en tratarlos separadamente. Sin embargo, es importantísimo que el docente comprenda que lo que aquí se presentarán como sugerencias específicas, forma parte de un entramado general, en el cual confluyen todas esas sugerencias, por lo que si las separamos para explicarlas, el docente deberá trabajar con por lo menos varias de ellas en forma simultánea si quiere darles sentido en una estrategia orientadora general. Del mismo modo, el orden de aparición de las sugerencias no tiene en realidad ninguna relación con un orden de precedencia ni de continuidad, ni tampoco pueden establecerse relaciones precisas entre las sugerencias y una franja etaria de alumnos. La sugerencias aparecerán agrupadas, en una relación no estructurada, con los ejes que propusimos más arriba y el docente podrá llevarlas a la práctica en los momentos y oportunidades que le parezcan adecuados de acuerdo con la realidad escolar en que le

toca actuar y en relación directa con las características, saberes e intereses de los grupos de alumnos que debe orientar.

Una nueva modalidad del lenguaje

Si bien los niños dentro del ámbito familiar ya han necesitado de los usos secundarios del lenguaje –para apelar a lo ausente, a lo imaginario, a lo posible, a lo que ocurrió en una instancia temporal anterior–, es decir, de los usos que separan lo lingüístico-discursivo del contexto de la enunciación, es importante comprender que en la escuela este uso secundario del lenguaje se irá convirtiendo en un uso sistemático por diferentes razones. La instancia escolar coloca de hecho al niño en un ámbito distinto al del hogar; este nuevo ámbito no es solamente un lugar de juego y de contacto entre pares, sino un lugar de trabajo y de actividad intelectual que lo acercará a una realidad cultural y social mucho más amplia quizás de la que le proporciona el hogar, y siempre mediatizada por una orientación diseñada especialmente en función de un proceso educativo. Este nuevo ámbito conlleva la necesidad de conocer nuevos usos lingüísticos que pasan por lo léxico, lo morfosintáctico y lo pragmático, pero también por una modalidad de uso del lenguaje, como lo es la escritura, que no utiliza los efectos de la prosodia en el lenguaje –sin contar otros elementos no lingüísticos que hasta ese momento habían actuado como balizas para la comprensión de lo que se escuchaba y para complementar el significado de lo que se decía–. La escritura es una modalidad del lenguaje muy diferente a la oralidad y requiere de un aprendizaje ya no natural, sino cultural: la escuela está para orientar ese aprendizaje.

Se hace imprescindible tomar en cuenta que este cambio es medular dentro de la vida del niño y que, según como se lleve adelante, será positivo o se convertirá en una fuente de dificultades futuras de toda índole. Creemos que las estrategias y las actividades que propongan los docentes son en este sentido una apoyatura fundamental. Como será imposible tratarlas a todas, nos limitaremos a señalar algunas relaciones que no siempre se advierten con claridad y eso hace que ciertas actividades se tornen rutinarias e intrascendentes porque el docente desconoce sus objetivos en relación con la lectura y la escritura.

Analizaremos brevemente algunas actividades y su relación con la modalidad del lenguaje a la que nos referimos:

Leer cuentos para los chicos.

Esta actividad coloca al niño en el lugar de observador de actos de lectura, ve como el docente: usa el libro; dirige la mirada sobre las hojas de izquierda a derecha y de arriba abajo; da vuelta la hoja y vuelve a empezar con los mismos movimientos; ve que el maestro lee "desde lo escrito" y no "desde lo dibujado"; reconoce, si el maestro lo ayuda, las partes del libro, la tipografía, las marcas letras y las marcas que no son letras; escucha y entra a través de la palabra en un mundo imaginario, en un tiempo que se desarrolla, pero que no es el tiempo que él está viviendo, es el de la historia y el de los personajes; se instala en un espacio que tiene que crear con la imaginación y que puede ser semejante a los que conoce, u otras veces debe inventarlo a partir solamente de las palabras; conoce otras formas de pensar y otras reacciones frente a las cosas a partir de cómo actúan los personajes de la narración, puede juzgarlos, amarlos o rechazarlos sin entrar en conflictos con ellos porque solo existen a partir de las palabras.

Leer un cuento, por tanto, no es "ampliar el vocabulario", "hacer reconocer la estructura narrativa", ni tampoco "hacer que el niño aprenda a gozar del texto literario". Ninguno de estos objetivos es falso, pero en función de los *aprendizajes iniciales*, creemos haber mostrado un panorama más amplio, más rico y, sobre todo, más ajustado a lo que esos aprendizajes iniciales deberían proponerse.

Los juegos del "como si"

Si estos juegos se aplican a actividades que tienen que ver con la lectura y la escritura, el niño advertirá que puede mandar cartas, correos electrónicos y mensajes escritos a través del teléfono si aprende a leer y a escribir; que necesita aprender a realizar esas acciones para trabajar en una verdulería y hacer carteles con los productos que se venden y sus precios; que para poder proyectar un paseo y orientar su recorrido debe poder leer los nombres de las calles; que para ser cocinero/a tiene que leer recetas; que para ser doctor/a tiene que anotar los nombres de los remedios en la

receta; que para ser inspector/a de tránsito hay que labrar actas escritas; y así siguiendo respecto de todos los roles de la vida adulta. Los juegos en sí son interesantes y educativos, pero lo importante es que en el período de los *aprendizajes iniciales* estén especialmente dirigidos a marcar las relaciones con la lectura y la escritura.

Por otro lado, estos juegos permiten trabajar con *textos discontinuos* como los *listados* que incluyen palabras relacionadas dentro de un mismo campo semántico pero que pueden o no presentarse en oraciones –como ciertos *instructivos*–, lo que permite facilitar la lectura y la escritura de textos breves en la etapa inicial.

Estos mismos juegos dan lugar a cambiar de registros lingüístico-discursivos según los roles –por ejemplo, doctor/paciente, cocinero/audiencia de TV, comerciante /cliente, etc.–, que se jueguen dentro de la actividad, con lo que más allá de que en muchos casos haya que utilizar obligatoriamente el *estándar* en la oralidad, se aprenderán sobre la marcha o pasarán al vocabulario activo términos desconocidos o que el niño ha escuchado en el contexto adecuado pero que no ha usado previamente por falta de oportunidad. La actividad con las modalidades oral y escrita de la lengua, hace que éstas se apoyen mutuamente y que se lleve el estándar a la oralidad, como lo señalamos repetidamente a lo largo de este libro.

Relevar los portadores textuales

Estamos refiriéndonos en este caso a que dentro de la escuela se realice, por ejemplo, una observación dirigida acerca de los distintos portadores textuales que se usan en el aula, de modo tal de hacer un relevamiento para que el niño lo realice luego en el hogar. Así, a partir de cómo se llama el elemento y cuál es o cuáles son sus funciones se obtendrá un panorama amplio de todo aquello que es soporte textual: (en el aula) libro, registro de asistencia, almanaque, carpeta, agenda, friso, revista, marcas –de las cartucheras, de los útiles, de la ropa, etc.–, carteles, entre otros; (en la casa) guía telefónica, cajas, latas, envases variados, libros, marcas, facturas, documentos, cartillas de vacunación, etc.

La observación de la tipografía, de las formas en que aparece la escritura en los textos, de las variaciones de forma, de color y de tamaño; el

reconocimiento de marcas y su "lectura" global; el reconocimiento de letras aisladas en relación con otras que ya son conocidas, por ejemplo, a través de los nombres propios; la distribución de la escritura en el soporte; la complementación de la escritura con la imagen, o la aparición de la escritura sin otro complemento gráfico, son aparentemente tareas secundarias y que al adulto no le descubren nada nuevo. Sin embargo, con el niño no ocurre lo mismo porque hasta el momento en que el docente llama la atención sobre las características de esos objetos, sus funciones y su calidad de soportes textuales, para el niño han actuado solamente como una especie de telón de fondo general que puede no haber sido asociado siquiera a los actos de lectura y escritura.

Creemos que estos tres ejemplos son suficientes para orientar a los docentes acerca de los medios que pueden utilizar para que los niños tomen contacto con esa nueva modalidad del lenguaje que la escritura sustenta. Es conveniente no olvidar que esto no es tarea de una clase o de los primeros quince días del primer año de escolaridad o de los últimos seis meses del preescolar, sino que reaparecerán una y otra vez en el preescolar y en el primer ciclo constituyendo un encuadre cada vez más rico para el proceso de alfabetización en curso.

Un nuevo instrumento

El sistema de escritura es alfabético en la medida en que un fonema se asocia a un grafema y eso nos permite analizar el lenguaje verbal oral en unidades mínimas y representarlas con un conjunto de grafías fijas. La estabilidad de esta relación y su uso convencional asegura que entendamos lo que leemos y seamos capaces de hacer entendible lo que escribimos. Los estudios de Emilia Ferreiro y de Ana Teberosky pusieron en evidencia de qué manera podemos explicar científicamente como avanza el niño hasta reconocer la relación fonema/grafema en un proceso de hipotetización. La diferencia que plantea esta explicación en relación con los *métodos de lectura y escritura* y sobre todo con el *método de palabra generadora* que ha sido por mucho tiempo el eje de la alfabetización en nuestro país, reside

en el hecho de que pone en evidencia por qué, aunque el mecanismo se presente repetidamente, por ejemplo en:

mamá
ma-má
m-a-m-á

el niño no cae en la cuenta de inmediato de que el sistema funciona de la misma manera con las otras consonantes. Desconcertaba entonces al docente el hecho de que hubiera niños que luego de la introducción de la tercera o cuarta consonante ya se animaban a preguntar "cómo se decía" ese otro grafema que desconocían y una vez conocida la respuesta, lo combinaban inmediatamente con las vocales; y en cambio, había otros niños para quienes esa sumatoria de consonantes y vocales, tardaba más en transformarse en una posibilidad combinatoria que pudieran manejar espontáneamente.

El método de palabra generadora –además de crear a veces inconvenientes adicionales como lo es por ejemplo el uso de palabras muy cortas como *oso* o *Ana* , o con repeticiones de letras en una misma palabra, como *mimoso* o *enano*–, presentaba la problemática de la relación *un grafema=un fonema*, tal como puede concebirla quien ya sabe leer y escribir, es decir: introducía primero las vocales, cuya pronunciación, aparentemente, es la misma cuando están aisladas que cuando acompañan a las consonantes; presentaba primero los grafemas supuestamente más sencillos porque son los que el niño ha pronunciado antes (como las labiales: *m/p*); separaba cuidadosamente en el tiempo la enseñanza de grafemas que se corresponden con un mismo fonema como *b/v* o *g/j* para que el niño no se confundiera; limitaba los intentos de escritura a los grafemas conocidos (con oraciones tales como *Mamá me ama*, *Susana amasa la masa*, etc.) y por tanto dejaba de lado la posibilidad de que el niño escribiera –aunque fuera con muchos errores u omisiones– verdaderos textos.

Ninguno de los aspectos señalados en el párrafo anterior, algunos abiertamente negativos en relación con las posibilidades de comprensión del niño, elimina el hecho real y positivo de que el método buscaba, en el corto

alcance, que el niño comprendiera la relación *un grafema=un fonema*. Método o no método, para aprender cómo funciona el sistema hay que aprender precisamente eso. Lo que el método no tomaba en cuenta es que el niño ante este objeto nuevo para él, el sistema de escritura, no seguía un recorrido de aprendizaje paralelo al recorrido de enseñanza diseñado por el método. Durante un período a veces muy largo para las expectativas de padres o docentes, los niños podían copiar cuidadosamente el trabajo de cada día en el cuaderno; podían muchas veces repetir y escribir de memoria las frases trilladas y vistas una y otra vez en clase, en el pizarrón y en los frisos; pero ante un texto que cambiara las reglas del juego no podían leer. Es decir podía leer *mi* (en *Mi mamá*), podía leer *la* (en *la luna*), *ne* (en *nene*) y *sa* (en *amasa*); podía silabear *mi /la/ne/sa*, pero cuando uno decía "*bueno, ¡ahora leela toda entera!*", no podía leer *milanesa*.

De la desesperación de padres y maestros se pasaba, para su alivio, y en circunstancias normales, a un momento en que, de golpe, los niños parecían haber aprendido a leer todo. Por supuesto, ya no importaba cuánto había costado el proceso al niño y a los adultos que lo rodeaban. Hoy, gracias a Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, por lo menos tenemos una explicación para saber por qué, por más que el adulto proponga métodos que faciliten al infinito el análisis de la escritura para llevarlo desde el comienzo a la relación *fonema/grafema*, el niño sólo aprende a leer cuando llega por sí mismo a comprender la relación, luego de hipótesis variadas que lo acercan paulatinamente a la combinatoria de base.

Lo que también sabemos o deberíamos saber es que el rígido orden de presentación de las consonantes no es un elemento importante para el proceso de hipotetización del niño; que las vocales pueden presentarse antes o junto con las consonantes; que los niños pueden realizar escrituras espontáneas muy interesantes y que ponen de manifiesto su capacidad para textualizar aunque todavía tengan muchas dificultades con el principio básico del sistema; que estas escrituras primeras, a pesar de que nos molesten sus transgresiones respecto del sistema, apuntan a darle un verdadero sentido al proceso de alfabetización porque el niño no hace *como que* escribe, sino que escribe realmente aunque nosotros tengamos que descifrar por momentos su escritura; que aunque el proceso de aprendizaje

es absolutamente personal para cada niño, los desafíos que proponen las preguntas del maestro, las confrontaciones con las escrituras de éste, el trabajo con los pares, la comparación entre las escrituras propias y de los compañeros, constituyen un marco interactivo funcional para las operaciones cognitivas que llevarán al niño a descubrir el principio básico de funcionamiento del sistema.

Las observaciones anteriores nos dejan ver dos órdenes de fenómenos que es necesario atender: los que tienen que ver con la textualización y los que corresponden al aprendizaje del sistema. Los métodos tradicionales planteaban la primacía del aprendizaje del sistema y dejaban la textualización para cuando el niño aprendiera a "descifrar", es decir cuando entendiera en forma aceptable cómo funcionaba el sistema. Esto daba como resultado que los cuadernos de los chicos nunca mostraran el proceso de aprendizaje; docentes y padres, goma en ristre, borraban o hacían borrar lo que no se correspondía con el sistema y limitaban la escritura a aquello que había sido enseñado: a veces las vocales y dos o tres consonantes. Ciertamente muchos aprendimos a escribir y a leer así, y después aprendimos a textualizar y lo hicimos bien, pero es probable que un poco más de comprensión por parte de nuestros mayores acerca de lo que estábamos pensando realmente nos hubiera venido bien, nos hubiera generado menos culpa cuando la hoja se agujereaba de tanto borrar, y nos hubiera hecho sentir la alegría de que, "aunque no está del todo bien", habíamos escrito algo por nuestra propia cuenta. Esos adultos que nos enseñaron hacían lo mejor que podían con lo que sabían, pero nosotros ahora sabemos mucho más, tenemos otras explicaciones a las que acudir para sustentar nuestro trabajo.

Una manera distinta de encarar el trabajo con el sistema y con la textualización

En el parágrafo anterior hemos considerado algunos puntos de vista acerca del aprendizaje del sistema de escritura, pero creemos que es necesario replantearnos el problema como aprendizaje de la escritura (entendiéndola como acciones de lectura y escritura), según dos ejes de acciones

que serán simultáneos y a veces se entrecruzarán, pero que en todo momento conservarán sus formas específicas de tratamiento. El entrecruzamiento será eventual, definido por causas unidas a un interés o a una actividad precisa, pero la simultaneidad será permanente. A pesar de esta simultaneidad es probable que en un momento los logros parezcan ser mayores en un eje que en otro, pero esto será sólo aparente si la propuesta del docente apunta permanentemente a los dos.

Enunciaremos por separado las formas de tratamiento de estos ejes en los *aprendizajes iniciales*, porque no es posible hacerlo de otro modo, pero confiamos en que el criterio de los docentes hará valer en todo momento esa condición de simultaneidad que llevará armoniosamente adelante los logros de estos aprendizajes iniciales.

- las primeras relaciones con los textos y sus portadores han sido suficientemente aclaradas, creemos, en el parágrafo "**Una nueva modalidad**". Podemos agregar que convendrá ofrecer a menudo oportunidades para que el niño escriba en forma concreta sobre algo (cuento escuchado, paseo realizado, experiencia hecha en clase, etc.). Estas escrituras pueden hacerse en papeles sueltos o en el pizarrón; con lápices, crayones, tiza, fibrones, biromes, computadora, máquina de escribir, etc. En un principio los niños nos "leerán" estos textos, pero apenas esa escritura manifieste ya un acercamiento a la escritura convencional, trataremos de leer por nuestra cuenta y reescribiremos abajo convencionalmente. Esta lectura y reescritura tiene una doble finalidad: señalarle al niño que ya podemos leer lo que él quiso escribir (o sea que está empezando a aprender) y que todavía tiene que aprender más porque no se puede escribir de cualquier manera.

- Las actividades de lectura para el niño las hemos destacado más arriba, en el caso del cuento, pero lo mismo debe hacerse con otros textos de diferentes clases, pero también intentaremos que el niño lea (no importa si se trata en el inicio de una predicción o una adivinación) y ajustaremos su versión cuando sea necesario. Supongamos que hemos leído la receta para hacer alfajores de dulce de leche.

Podemos anotar en el pizarrón ALFAJOR DE DULCE DE LECHE y comenzar por preguntar qué les parece que se ha escrito, para orientar la lectura/adivinanza hasta descubrir las unidades palabras y hacer coincidir el ritmo de señalamiento con la oralización de cada palabra; después reconocer algunas letras que puedan haber aparecido a partir de otras tareas como la escritura de los nombres propios. Podemos escribir después FLAN DE DULCE DE LECHE, POSTRE DE DULCE DE LECHE, CARAMELO DE DULCE DE LECHE, BOMBÓN DE DULCE DE LECHE, o CHOCOLATE CON DULCE DE LECHE y dedicarnos a buscar y leer las semejanzas y a descubrir las diferencias. En otros casos trabajaremos solamente con la lectura del título del texto leído, sin modificarlo, pero siempre relacionándolo con elementos que ya son conocidos para luego continuar –cuando los aprendizajes de los chicos ya los acerquen a la posibilidad de darse cuenta de qué dicen fragmentos más extensos–, con esta lectura en conjunto. Estos títulos y sintagmas breves con los que se haya trabajado pueden quedar escritos luego en tiras de papel para que en otras oportunidades los chicos las identifiquen, las ordenen (cuáles son títulos o fragmentos, de qué –recetas, cuentos, películas, etc.–), intenten la lectura en voz alta en grupo o de a pares, prueben copiarlas o escribirlas al dictado de un compañero luego de haberlas mirado muy bien.

Ciertamente el niño no podrá escribir textos cuando apenas reconoce la escritura de su nombre, pero sí está en condiciones, sobre todo si lo hace con sus compañeros, de dictar al maestro lo que hay que escribir y éste puede hacerlo en el pizarrón marcando claramente los espacios entre palabras, señalando por qué usa, por ejemplo, mayúscula, por qué agrega marcas auxiliares y cómo hay que interpretarlas, entre otras muchísimas explicaciones que los niños entenderán como práctica de escritura. Estos textos escritos serán leídos luego por el maestro y por los chicos con la ayuda del maestro; al principio no se tratará de una lectura puntual porque el niño no sabrá realmente cómo coincide lo que se dice con lo que está escrito, pero es allí donde el maestro dará un ritmo a la lectura a través del señalamiento

y de su propia voz para que el niño advierta la diferencia que hay entre la segmentación que impone la escritura, que es diferente de la segmentación de la oralidad. Es posible que no sea una lectura expresiva, pero la actividad tiene una finalidad distinta a la de la lectura oral o silenciosa autónoma, que llegarán cuando el niño ya haya descubierto cómo funciona el sistema de escritura.
Cuando los chicos ya escriban textos breves sin duda aparecerán en ellos omisiones de letras, trasposiciones y reemplazos de una letra por otra. En este punto es cuando el docente deberá acordar con los niños de qué manera les va a marcar en el texto los errores, ya que "no se puede escribir de cualquier manera" y las correcciones son para que el niño compare y aprenda a escribir mejor.

- Las mejores maneras para llegar a reconocer los grafemas y su combinatoria con los fonemas es indudablemente trabajar con palabras sueltas y en este sentido es probable que, como lo apuntó en su momento Emilia Ferreiro, la escritura del propio nombre sea una de las más significativas. Por tanto esta escritura puede ser una de las primeras que se trabaje con el niño, insistiendo y enseñando el trazado de las letras[1]. El reconocimiento de la escritura del nombre propio, lleva a la comparación con el nombre del compañero que se sienta al lado, del grupo de niños que comparten un lugar del aula y

1. Aunque resulta ya casi fuera de lugar por las veces en que se ha insistido sobre esto, volveremos a repetir que conviene usar letras mayúsculas de imprenta en las escrituras hasta que el niño llegué a la hipótesis alfabética, porque es posible que la visión de las letras sueltas facilite la comprensión de la combinatoria; pasaremos a usar la cursiva entonces, con todas las recomendaciones acerca de cómo guiar al niño (a veces "llevándole la mano"), para que logre un tamaño adecuado y un trazado plenamente legible. Esto no quiere decir que en todas las actividades que hemos venido comentando no señalemos que las letras suelen aparecer con diferentes apariencias según sean mayúsculas o minúsculas, de imprenta o cursiva y expliquemos circunstancialmente las diferencias funcionales de las tipografías aunque las escribamos "a mano" (por ejemplo los rótulos de las calles se escriben con letra de imprenta, para completar un formulario también se la usa; pero resulta más adecuada la cursiva para una tarjeta de felicitación manuscrita a un amigo).

así siguiendo hasta reconocer todos los del curso. Esto lleva a que los chicos vayan incorporando un repertorio de grafemas aunque todavía no sepan separarlos de su contexto, es decir del nombre en el cual lo vieron por primera vez, y el aumento del repertorio de grafemas hace que abandonen el uso de grafías pseudoletras. De cualquier manera conviene que, a medida que los chicos identifican más grafemas, la maestra los vaya incluyendo en frisos y aunque todavía resulte confusa la asociación ponga al mismo tiempo la mayúscula y la minúscula. Este conjunto de letras puede estar asociado en los mismos carteles con los nombres a partir de los cuales fueron aprendidos, hasta llegar un momento en que no se hará necesaria esta identificación y las letras podrán reordenarse de acuerdo con el orden alfabético, suprimiendo las claves nemotécnicas.

Hemos indicado más arriba algunas actividades de escritura, pero todos sabemos que los niños tienen dificultades con el trazado y entonces las tareas de escritura se lentifican. Conviene entonces alternar las tareas de escritura manual con el uso de otros auxiliares. Es entonces el momento para que todos trabajen con equipos de letras; se "presten" letras para escribir sus nombres; traten entre dos o más de escribir el nombre de algún compañero, quien corregirá la escritura; para que la maestra les muestre como las mismas letras aparecen en distintos nombres; se reconozcan las vocales; se presenten problemas a resolver, por ejemplo cuando el docente escriba en el pizarrón el inicio de un nombre de un chico de un grupo y lo chicos intenten escribirlo sin la ayuda del dueño del nombre. También puede ser que el docente pida que se escriban los nombres de los días y de los meses, ya no por copia del pizarrón, sino buscando en los cuadernos, o en el almanaque, y luego sin copiar de ningún lado; lo mismo respecto de los títulos que han copiado en los cuadernos más de una vez. Será después el momento de probar escribir otras palabras que quieran los chicos o que el docente proponga.

Estas actividades pueden ser tomadas como un juego por los niños y probablemente los padres piensen que, al no ver nada escrito en el cuaderno, el niño "no debe haber hecho nada ese día en la

escuela", sin embargo si el maestro es un "coordinador del juego" atento y eficaz logrará en poco tiempo que los niños vayan descubriendo las combinatorias y se animen a escribir palabras. Una vez avanzado el proceso de escritura de los nombres, ya será fácil que el maestro proponga otro tipo de escrituras: animales, comidas, juegos, etc. y que los chicos resuelvan el problema de la escritura de a pares o en grupos, discutiendo y aprendiendo los unos de los otros. Esto será posible si el maestro está atento para preguntar y explicar, resolver dificultades o proponerlas, observar y dar ayuda a todos y a cada uno mientras trabajan. No es tarea fácil pero tampoco imposible si el maestro enseña también que los equipos de letras se comparten, que se ordenan y guardan cuando el trabajo acaba, que –cuando ya sea posible– se cuentan las letras para saber que no se ha perdido ninguna, que se revisa para que ninguna quede traspapelada o en el suelo.

Bibliografía

Braslavsky, B. P. (1962) *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual.* Kapelusz, Buenos Aires. 🕮

Cucuzza, R. (Dir.) (2002) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura.* Miño y Dávila, Buenos Aires. 🕮

Diez de Ulzurrum, P. (Coord) (1999) *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista.* Vol I y II. Graó, Barcelona.

Ferreiro, E. (1989) *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso.* Centro Editor de América Latina, Buenos Aires. 🕮

Ferreiro, E. y otra (Comp.) (1982) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.* Siglo XXI, México. 🕮

FERREIRO, E. y A. TEBEROSKY (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI, México.

GOODMAN, Y. (Comp.) (1991) *Los niños construyen su lectoescritura. Enfoque piagetiano*. Aique, Buenos Aires.

KAUFMAN, A. y otros (1995) *Alfabetización de niños. Construcción e intercambio*. Aique, Buenos Aires. 🕮

LERNER, D y otra. (1992) *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Aique, Buenos Aires. 🕮

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1994) *Escuela Nueva*, Nº 17. 🕮

——— (1997) *La selección y el uso de los materiales para el aprendizaje de los CBC para la Educación General Básica*. 🕮

——— (1994/1995 y siguientes) *Plan Social*. Publicaciones.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROV. DE SANTA FE (2001) *Cartilla PROCAP*, Nº4. 🕮

TEBEROSKY, A. (1991) *Aprendiendo a escribir*. ICE. Horsori, Barcelona. 🕮

TOLCHINSKY, L. (1993) *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Anthropos, Barcelona.

El sistema de escritura y las dificultades ortográficas

La escritura ortográfica ha de ser una preocupación explícita para quienes aspiran a ser docentes. Ya se ha expuesto en este libro que la escritura es un proceso que requiere la constante revisión del texto producido, la preocupación por la información pertinente para que resulte comprensible, por la conectividad establecida entre las ideas, por la adecuación del registro a los parámetros de la situación comunicativa y por la ortografía.

En especial, en la etapa de adquisición de la lengua escrita se debe ayudar a reflexionar sobre la relación entre lengua oral y lengua escrita, en lo que se refiere al sistema de representación que esta última exige: correspondencia entre grafemas y fonemas, la relación con las variedades lingüísticas y las normas ortográficas de la lengua escrita.

La cuestión es clara: pensar que los alumnos "ya se van a dar cuenta" o dejar el tratamiento de la ortografía "para más adelante" es restar importancia a contenidos imprescindibles para la formación de un "escritor".

Para obtener resultados en este terreno es necesario:

- permitir que los alumnos puedan reflexionar sobre las normas regulativas del sistema de escritura y consideren estas reflexiones como un aprendizaje significativo,
- articular el trabajo a lo largo de toda la escolaridad básica, teniendo en cuenta el desarrollo psico-evolutivo de los alumnos,
- asegurar la continuidad del trabajo en un proyecto institucional.

El encuadre del problema

1. Un problema lingüístico: la naturaleza del sistema de escritura

El lenguaje es la capacidad específicamente humana para la comunicación indicativa y referencial de hechos y de estados de cosas; para la expresión de la subjetividad y del pensamiento, y para la persuasión del interlocutor.

Cada lengua –lenguaje verbal que se manifiesta de manera diversa en distintas comunidades– constituye un caso particular del lenguaje.

En tanto sistema de signos, la lengua opera a partir de una serie de reglas que relacionan cada uno de esos signos en el conjunto. Cada elemento tiene un valor en relación con los demás. Pero estos signos no son unidades que representan unívocamente la realidad. El sistema se pone en funcionamiento según realizaciones lingüísticas particulares, específicas que refieren no sólo a los objetos que las palabras representan, sino también al contexto situacional en el que se producen y a la intencionalidad en la comunicación.

La lengua tiene, pues, una estructura interna (subsistemas fonológico, morfológico, sintáctico y semántico) y una estructura externa (versiones, registros, jergas, dialectos). En cada una de nuestras realizaciones lingüísticas actualizamos simultáneamente ambos aspectos.

La lengua se presenta bajo dos formas: la oralidad y la escritura. Ellas son relativamente autónomas y no existe ni jerarquía ni dependencia entre ambas.

La lingüística ha sostenido diferentes posiciones frente a la dualidad oral/escrito:

- *considerar que la lengua oral se identifica con la lengua escrita y que la lengua escrita es apenas una representación deformada;*
- *considerar que la lengua es fundamentalmente de naturaleza oral, pero que lo escrito da de ella una imagen bastante fiel;*
- *considerar que la lengua escrita se identifica con la lengua* (FERREIRO, 1990:3).

Las posiciones más recientes desestiman estas consideraciones, para sostener la presencia de dos formas alternativas de representación. Por lo que la escritura no se concibe como la transcripción directa de la oralidad.

Esto nos conduce a preguntarnos acerca de la naturaleza de nuestro sistema de escritura, en función de qué es lo que la escritura retiene y excluye, para representar los signos lingüísticos.

Existen diferentes sistemas de escritura: los *fonográficos* (silábicos o alfabéticos) que privilegian elementos del significante para representar el

signo, con prescindencia, en principio, de la notación de elementos del significado; los *ideográficos*, que seleccionan el significado, dejando de lado la notación de elementos del significante asociados con morfemas o palabras; y los *semiográficos*, cuyos significados gráficos refieren globalmente a un significado. Sin embargo, todo sistema de escritura es, en alguna medida, de base mixta, pues "*siempre hay elementos de uno u otro tipo que se entremezclan con los que en un sistema parecen predominantes*" (ALARCOS LLORACH, 1976:102).

Vamos a caracterizar nuestro sistema de escritura, ateniéndonos a normas de dos clases:

a) las *constitutivas* que establecen el sistema; y

b) las *regulativas*, que garantizan la conservación de las estructuras lingüísticas.

En cuanto a *las normas constitutivas*, nuestro sistema de escritura es de naturaleza *fonográfica*, de representación *alfabética*, en tanto representa las unidades fónicas mínimas: los fonemas. Presenta, además, una serie de convenciones fijas, de carácter periférico, tales como: la orientación de la escritura (de izquierda a derecha en el renglón y de arriba a abajo en la página), las formas gráficas de las letras y sus denominaciones, las variaciones figurales de las letras, etc. La variación de estas convenciones periféricas no afectaría al sistema mismo.

La *notación ortográfica*, complementaria de los sistemas de representación alfabética, constituye las normas *regulativas* del sistema, Su **función** es **garantizar, en la escritura, la conservación de estructuras lingüísticas que favorecen una comunicación escrita significativa.**

Es decir, las estructuras lingüísticas que se construyen en la oralidad, simbolizadas convenientemente por los sujetos en ese plano –los llamados rasgos prosódicos y los signos fónicos de función demarcativa– tendrán que ser redescubiertas y representadas según las convenciones que establece el sistema de escritura de representación alfabética.

En un sistema alfabético, la ortografía consiste en un sistema de grafemas habitualmente llamados letras, que tienen una variedad de formas y estilos La ortografía incluye también las reglas ortográficas y de puntuación mediante las cuales las letras pueden combinarse para representar los sistemas fonéticos, morfológicos, morfémicos, sintácticos y pragmáticos del lenguaje (GOODMAN, 1982:106).

Tal como se advierte, a partir de esta definición,

la ortografía no representa solamente la estructura fonemática de una lengua, sino que representa constantes en la relación paradigmática que integra el sistema lingüístico, semántico, morfosintáctico y pragmático" (MATTEODA y VÁZQUEZ DE APRÁ, 1990:87).

1.1. Representación de la estructura fonemática de la lengua

En relación con la *representación de la estructura fonemática de* la lengua, podemos decir que no existen dificultades en los casos en que los grafemas representan **unívocamente** los fonemas. Pero no se dispone de la misma cantidad de fonemas que de grafemas. Se producen dificultades específicas a partir de la no identidad entre el alfabeto fónico y el ortográfico: fonemas que pueden expresarse por medio de varios grafemas diferentes; grafemas que no corresponden a ningún fonema; grafemas que corresponden a la suma de dos fonemas; grafemas que unas veces representan un fonema y otras veces, otros; etc.

En consecuencia, estos son los fenómenos en relación con la representación escrita de la estructura fonemática:

- *biunivocidad:* los grafemas representan unívocamente un fonema (**a**, **d**, **e**, **f**);
- *poligrafía:* a varios grafemas les corresponde un solo fonema, según el contexto (**b** y **v** representan al fonema **/b/**);
- *polifonía:* a un solo grafema le corresponden varios fonemas, según el contexto (**r**, según los casos, puede representar a los fonemas **/r/** o **/rr/**);

- *dígrafos:* dos grafemas representan un solo fonema (ch, ll);
- *difonos:* un grafema representa dos fonemas contiguos (x representa a los fonemas /ks/);
- *grafemas inertes* de tipo etimológico (h inicial o intervocálica; u en las sílabas *gue, gui, que, qui*).

1.2. *Conservación de estructuras semánticas*

En relación con la conservación de *estructuras semánticas, el uso de la hache [...] [por ejemplo] tiene funciones muy importantes desde el punto de vista significativo:*

- *crea constantes gráficas para constantes de significación. En algunos casos, esta función la cumple junto con otras letras que también permanecen constantes (vg. en* hondo, ahondar, hondura, hundir, hundimiento*); en otras ocasiones se convierte, en* el único recurso que *refleja el parentesco de significado en palabras donde éste quedaría diluido o ausente con la sola representación fonológica (vg. en* hacer, hagamos *e* hicieron, *que sólo tienen en común la hache para marcar la cercanía de su significado)*
- diferencia palabras homófonas que tienen un significado muy distinto (vg. abría *y* habría, *etc.*) (VACA, 1983:27).

1.3. *Conservación de estructuras morfosintácticas*

En cuanto a la conservación de *estructuras morfosintácticas* este fenómeno

> *se detecta claramente en representaciones ortográficas no convencionales susceptible de generar confusión en la interpretación de la estructura lógica de enunciados que presentan semejanzas fonéticas; pues se alteran los significados categoriales: sustantivos que se transforman en adverbios, verbos en sustantivos, etc., produciéndose incoherencias morfosintácticas. Por ejemplo;* /El casi que es guerrero/ /Helada del cuento/ *constituyen enunciados de escasa coherencia*

que, sometidos a transformaciones ortográficas en su producción original se convierten en enunciados sintácticamente lógicos y coherentes: /El cacique es guerrero/ /El hada del cuento/ *mejorando consecuentemente su interpretación* (MATTEODA y VÁZQUEZ DE APRÁ, 1990:90).

1.4. Conservación de estructuras pragmáticas

La conservación de estructuras pragmáticas se manifiesta

mediante el recurso de signos paralingüísticos que incorporan al texto la intencionalidad del productor [...] [Los puntos suspensivos, por ejemplo, suplen en el texto] omisiones intencionales, [...] [muestran] incompletud de sentido que perturba la continuidad del mismo enunciado, suspenden la formulación de lo pensado por conveniencia del productor, expresando duda, temor, denotando suspenso o sorpresa" (MATTEODA y VÁZQUEZ DE APRÁ, 1992:36).

Resumiendo: la ortografía es la parte de la *gramática* que opera exclusivamente en el campo de la representación escrita de la lengua y que, involucrando todos aquellos elementos del sistema gráfico no regidos por el principio alfabético, registra los sustratos históricos que perviven en ella y las relaciones oral/escrito y escrito/oral.

Es así como podemos franquear la definición tradicional de ortografía como "la correcta escritura de las palabras", para entender que, en realidad, abarca los siguientes dominios:

- *ortografía grafemática:* clases y grafías de las letras;
- *ortografía de la sílaba:* frontera silábica; diptongos hiatos y triptongos; división etimológica y silábica de las palabras;
- *ortografía de la palabra* o *lexicológica:* acentuación; abreviaturas; mayúsculas y minúsculas; unión y separación de palabras; signos auxiliares;

- *ortografía* de *la oración* o *sintagmática:* mayúsculas y minúsculas; signos de puntuación, entonación y auxiliares;
- *ortografía* de *texto* o *temática:* signos de puntuación, entonación y: auxiliares.

De ahí que podamos concluir señalando los dos aspectos que caracterizan a la ortografía: un componente *normativo* y un componente *representativo*.

- El **componente normativo** prescribe la modalidad de la escritura convencional;
- El **componente representativo** relaciona la escritura convencional con estructuras lingüísticas complejas.

2. Un problema psicolingüístico: el dominio del sistema de escritura

El núcleo fuerte *de* la teoría piagetiana consiste en señalar que el conocimiento no consiste en un registro fotográfico de la realidad, y que tampoco se encuentra absolutamente limitado por las restricciones impuestas por la mente del sujeto. Es el resultado *de* la interacción entre estos dos factores. Por lo tanto, el sujeto *construye* su conocimiento en la medida en que interactúa con la realidad. Esta construcción tiene lugar mediante varios procesos, entre los que priman los de *asimilación* y *acomodación*. Mediante el primero, el sujeto incorpora información nueva, haciéndola parte de su conocimiento, aunque no la integre necesariamente con la que tiene disponible. Mediante el segundo, el sujeto transforma la información disponible en función de la nueva.

Un ejemplo lo proporciona la actividad que realizamos cuando asistimos a una conferencia:

> *En dicha situación vamos recibiendo información nueva según la va emitiendo el conferenciante, es decir vamos asimilando los conceptos que éste va expresando. Sin embargo, esto no quiere decir que comprendamos plenamente, lo que el conferenciante ha dicho. De hecho, de todo lo que se ha pronunciado allí, sólo habremos comprendido lo que tenga algo de relación con lo que ya*

sabíamos sobre el tema. Como consecuencia de ello cambiamos algunas de las concepciones que teníamos sobre determinadas cuestiones, lo cual supone que vamos acomodando nuestro pensamiento al nuevo conocimiento que hemos recibido (CARRETERO, 1994: 62).

Esta relación entre la asimilación y la acomodación resulta altamente interactiva: no podemos asimilar toda la información que nos rodea, sino sólo aquella permitida por nuestro conocimiento previo, lo cual supone que la asimilación está determinada por los procesos de acomodación y viceversa (CARRETERO, 1994: 65).

El logro final de esta interacción entre los procesos de asimilación y acomodación es la equilibración. Ella se produce cuando se ha alcanzado un equilibrio entre las contradicciones surgidas entre la información nueva asimilada y la información ya disponible, a la que nos hemos acomodado.

Este proceso dinámico tiene lugar en cualquier proceso de adquisición de conocimiento.

En el caso específico de la lengua escrita, Emilia Ferreiro y colaboradores han desarrollado una exhaustiva investigación sobre la psicogénesis de los sistemas de interpretación que los niños construyen para comprender la representación alfabética del lenguaje. Sus conclusiones ratifican los principios generales de la Psicología Genética, los cuales reciben una interpretación específica para el desarrollo de la alfabetización:

Para adquirir conocimiento sobre el sistema de escritura, los niños proceden de modo similar a otros dominios del conocimiento: tratan de asimilar información suministrada por el medio ambiente, pero cuando la información nueva es imposible de asimilar, con mucha frecuencia, se ven obligados a rechazarla. Experimentan con el objeto para comprender sus propiedades; experimentan con el objeto para poner a prueba sus "hipótesis", piden información y tratan de dar sentido al conjunto de datos que han recogido.

Es precisamente eso último –la búsqueda de coherencia– lo que hace que los niños construyan sistemas interpretativos en una secuencia ordenada. Esos

sistemas constituyen algo así como las "teorías infantiles" sobre la naturaleza y función del sistema de escritura.

Como hemos tratado repetidamente de demostrar, esas teorías de los niños no son una imagen desdibujada de lo que han escuchado: son verdaderas construcciones que la mayoría de las veces, parecen muy extrañas al modo de pensar de los adultos.

Esos sistemas que los niños construyen durante su desarrollo actúan como esquemas asimilatorios, en términos de Piaget (1977). Es decir que esos sistemas actúan como esquemas a través de los cuales la información es interpretada, permitiendo a los niños dar sentido a sus experiencias con la escritura y con sus usuarios. Esos sistemas, una vez construidos, siguen actuando (igual que cualquier esquema) sin grandes modificaciones, en la medida en que pueden cumplir con la función de "dar sentido" a los observables

Cuando la nueva información invalida reiteradamente el esquema, los niños tienen que entrar en un difícil y a veces doloroso proceso de cambio conceptual. Generalmente, tratan primero de hacer pequeñas reacomodaciones para conservar lo más posible del esquema anterior. No obstante, en ciertos momentos cruciales de la evolución se sienten compelidos a reorganizar sus sistemas, manteniendo algunos de los elementos precedentes que resultan redefinidos al pasar a ser parte de un nuevo sistema. La necesidad de incorporar información nueva es uno de los motivos para cambiar el esquema precedente. La otra razón para acometer una tarea tan dura es la necesidad de encontrar coherencia interna: por ejemplo, cuando los resultados obtenidos al aplicar dos esquemas diferentes llevan a soluciones contradictorias (FERREIRO, 1991:67).

En esa secuencia ordenada por la que los niños construyen sus sistemas interpretativos sobre la naturaleza y función del sistema de escritura, el primer paso lo constituye la necesidad de establecer diferencias entre dos modos de representación gráfica: el dibujo y la escritura. Un avance significativo se produce cuando el niño considera las particularidades objetivas de lo escrito, tanto en sus aspectos cuantitativos (hipótesis de la cantidad mínima de caracteres) como en los cualitativos (hipótesis de la variedad de caracteres). Comienza entonces la búsqueda de correspondencia entre las partes de la escritura y las de lo que se quiere escribir y, de ese modo, se

arriba a la hipótesis silábica que representa la primera relación clara entre la escritura y los aspectos formales del habla. Esta hipótesis entra en contradicción con una exigencia anterior: la de cantidad mínima de caracteres. La superación de tal contradicción conducirá al niño a una nueva hipótesis: la alfabética. El niño descubre que, a cada fonema, le corresponde un signo gráfico. Descubre la naturaleza del sistema de escritura.

Cuando los niños arriban a la hipótesis alfabética han entendido la naturaleza intrínseca del sistema, pero

> *aún no pueden manejar los rasgos ortográficos específicos de la escritura (tales como signos de puntuación, espacios en blanco, representación poligráfica de fonemas, mayúsculas y minúsculas). Han comprendido que la similitud sonora implica similitud de letras y que las diferencias sonoras suponen letras diferentes, y escriben de acuerdo con ese principio, que es el principio fundamental de cualquier sistema de escritura alfabética. En consecuencia tratan de eliminar las irregularidades de la ortografía. No pueden asumir de inmediato todas las particularidades gráficas de un sistema alfabético dado, porque el conjunto de rasgos gráficos reunidos bajo la común denominación de ortografía sigue otras reglas vinculadas con otros principios* (FERREIRO, 1991:71).

Esas reglas y esos principios han sido ya mencionados en el punto 1.

Resulta, pues, evidente, que reflexionar acerca de la ortografía remite a un fenómeno complejo en el que interjuegan los aspectos representativos y los convencionales. Por eso, el uso de los elementos del sistema de escritura aprendidos socialmente no garantiza el aprendizaje conceptual acerca de ellos. Es necesario que el sujeto realice una reconstrucción cognitiva de los diferentes aspectos que configura el sistema de representación del lenguaje escrito. Esta "toma de conciencia" es un proceso que requiere tiempo y precisa de la abstracción reflexionante. .

En la reconstrucción cognitiva de la lengua escrita –en cuanto a las estructuras lingüísticas conservadas por la notación ortográfica– pueden reconocerse diferentes niveles de conceptualización, atendiendo a los distintos momentos en las justificaciones y argumentaciones de los niños para explicar las opciones ortográficas al escribir.

Tales justificaciones y argumentaciones posibilitan categorías de escritura cualitativamente diferentes pues a ellas subyacen distintas hipótesis ortográficas:

- ***Ortografía alfabética:*** La escritura es una estricta transcripción del habla. mediante la biunivocidad entre fonema y grafema. Basta con que la secuencia esté transcripta para que la palabra diga lo que "tiene" que decir. No es observable la alternancia ortográfica en la representación escrita.
- ***Ortografía fonética:*** A identidad de sonido corresponde identidad de notación. Las diferencias ortográficas responden a diferencias fonéticas.
- ***Ortografía semántica:*** la opción ortográfica responde a relaciones y filiaciones en el plano del significado. La diferencia en el significante representa diferencias conceptuales en el significado: léxico, gramatical, conceptual o enunciativo.
- ***Ortografía sintáctica:*** la escritura ortográfica obedece a la función de representar estructuras sintácticas.
- ***Ortografía pragmática:*** la escritura introduce la intencionalidad del productor para contribuir a crear efectos de sentido.

Veamos ejemplos de cada uno de estos niveles de conceptualización:

- Juan (Primer Grado) ***ortografía alfabética:*** escribe indistintamente "vaca" y "baca", justifica las representaciones diferentes en razón de identidad sonora. Su escritura se caracteriza por la inestabilidad ortográfica intratextual. Su argumento es: "dicen lo mismo".
- Marisa (Segundo Grado) ***ortografía fonética:*** recurre a la consideración fonética para justificar sus elecciones en la escritura. "La palabra que tiene SSS es con S. La C se pronuncia despacio, y Z es zzz". El productor se remite a su propia pronunciación, determinando arbitrariamente cuál grafía conviene según el sonido fonético que les atribuye.

- Maria Celeste (Cuarto Grado) ***ortografía semántica:*** admite que la forma en que se escribe una palabra guarda relación con la forma en que se escriben otras palabras con las que comparten un significado común. "Osito se escribe con S porque yo pensé en OSO. Hay que buscar la familia de palabras".
- Noelia (Séptimo Grado) ***ortografía sintáctica:*** justifica la alternancia entre cierra/sierra, diciendo: "cierra... que hace una acción, que cierra. Sierra... que usa algo que existe. Es un sustantivo. Y cierra con C es verbo". Toma en cuenta la función desempeñada por la palabra para justificar la elección ortográfica.
- Julio Cortázar escribe en el cuento "Torito": "cuando *pelié* con el negro en Nueva York", tratando de representar las inflexiones de la lengua oral de un determinado registro lingüístico. ***Ortografía pragmática.***

Para concluir: el niño aprende ortografía formulando hipótesis sobre el funcionamiento del sistema alfabético de escritura y sobre las regularidades y relaciones que descubre en él.

3. Un problema didáctico: La intervención del docente

Hasta ahora hemos visto que la ortografía se aprende; y que aprender implica progresos en un proceso de construcción de conocimientos que no están disponibles desde un principio. Por lo tanto, y ya que el alumno está en pleno proceso de aprendizaje de la lengua escrita, tenemos que revisar el concepto de *error ortográfico* y en consecuencia, el tratamiento que darán al problema los futuros docentes en el aula.

La actitud hacia el error ha sido muchas veces de intolerancia o de resignación e impotencia y, por ende, se han bajado los brazos. Cuando se ha persistido en la enseñanza de la ortografía, no se han logrado los resultados esperados.

Es necesario decir que el aprendizaje ortográfico –así como otros relacionados con el dominio del sistema de escritura– debe constituir un *aprendizaje sistemático.* No puede hablarse de "enseñanza ocasional de la ortografía". Y ello por dos razones:

- desde el ***punto de vista lingüístico y comunicativo,*** la ortografía asegura la transmisión completa y no ambigua de los enunciados escritos;
- desde el ***punto de vista sociológico,*** en tanto la lengua escrita conserva la unidad de la lengua frente a la diversidad de lo oral, la ortografía constituye un factor unificador que asegura la comunicación entre usuarios que disponen de distintos sociolectos.

Cuando la enseñanza se ha centrado en "evitar los errores", se ha recurrido a diferentes estrategias que han dado escasos resultados, a saber:

- ***La recurrencia a las reglas ortográficas:*** sólo en las instancias finales de reconstrucción del sistema de escritura, y coincidiendo con la investigación de Piaget y Kohiberg, en cuanto a la aceptación de las reglas, los niños comprenden la procedencia convencional de las normas ortográficas y el consenso social para sostenerlas y modificarlas. Por otra parte, el aprendizaje no es un producto exógeno sino un proceso constructivo e interactivo, como ya se ha visto. De ahí que reducir el tratamiento ortográfico a la enseñanza de las reglas puede conducir a errores conceptuales o a malentendidos lingüísticos. ¿Quién no ha visto en las producciones escritas de los alumnos casos como "comierón", "salierón", producto de entender que todas las palabras terminadas en "-on" llevan tilde, como consecuencia de una apropiación errónea de las reglas de acentuación?
- ***La recurrencia a los dictados ortográficos*** con textos preparados previamente de acuerdo con la necesidad de que se reconozcan determinadas palabras o reglas. Comúnmente se "castiga" a los que cometen errores a "trabajos forzados": repetir varias veces la palabra mal escrita, emplearla en oraciones, buscar la familia de palabras, etc.
- ***La recurrencia al autodictado.*** En realidad este procedimiento busca que se cometa la "falta" para luego corregirla. No pretende enseñar, sino medir.

- *La recurrencia a textos de escritura anómala:* los textos son preparados especialmente con errores ortográficos para que sean detectados y corregidos por los alumnos. Se trata de verdaderos trabalenguas debido al uso exagerado de los parónimos.

Las estrategias enunciadas consisten en trabajos repetitivos y mecánicos, absolutamente descontextualizados, cuya única función es ser corregidos por el maestro.

El tratamiento de la ortografía en el aula debería consistir en un trabajo de reflexión como parte del proceso de apropiación de la lengua escrita según *necesidades y situaciones comunicativas reales.*

Esto implica, fundamentalmente, favorecer todas las situaciones posibles para que los niños escriban, involucrándose en actividades donde aparece la *función social de la lengua escrita.* Por ejemplo: los conocimientos que se adquieren sobre el mundo son situaciones que requieren la redacción de temas, informes, murales, instructivos, etc.; los proyectos de trabajo o las visitas que se organicen requieren la redacción de normas de convivencia, la constancia de la responsabilidad que asumirá cada uno, el envío de correspondencia a diferentes personas e instituciones, etc.; habrá momentos donde se requerirá dejar constancia de la propia opinión sobre determinado tema; otros en los que habrá espacio para la creación de cuentos y poesía, etc.

Todas estas producciones escritas permiten la construcción y la modificación de las: relaciones sociales; por lo tanto, y en la medida en que se escribe para que otro –un interlocutor previsto– las lea, conducirán a la necesidad de adecuarlas a la convención ortográfica de modo de conservar las estructuras lingüísticas necesarias para que no resulten ambiguas y no se dificulte la comprensión lectora. Es fundamental la comprensión del *para qué escribir adecuadamente según cada situación comunicativa.*

Es necesaria, además, la *adquisición de la conciencia ortográfica.* Los niños deberán ir descubriendo el carácter convencional de la ortografía, explorando semejanzas y diferencias entre la escritura y el habla; advirtiendo claramente que los textos escritos no son simples transcripciones de lo oral, sino que la oralidad y la escritura son variantes o alternativas de

la misma lengua. Por lo tanto, *no alcanza* la *consideración fonética* para *resolver* las *dificultades de escritura*. Es improcedente y provoca dificultades serias cuando el maestro, "para que el niño no se equivoque", pronuncia: "*θapato*", "*aʎi*", etc., mientras dicta.

Conviene plantear la reflexión sobre la ortografía como un *problema a resolver*. Cuando escribimos, tomamos diferentes tipos de decisiones, según diferentes instancias del proceso de escritura: planificamos el escrito, seleccionamos y organizamos la información, estructuramos y conectamos las oraciones en el párrafo y nos preocupamos por los aspectos ortográficos, para que los lectores puedan acceder al texto. Cada uno de estos aspectos implica problemas de diverso orden. Contribuir con los futuros docentes para que puedan llevar a cabo estas reflexiones sobre su propio proceso de escritura los ayudará a tomar conciencia de sus niveles de conceptualización acerca de lo escrito, y a que estén en condiciones de colaborar con sus futuros alumnos en el mismo sentido.

Hay reflexión en la medida en que hay cuestionamientos. Ayudar a los niños a dudar: cuando escribimos, –¿en qué palabras se presentan dificultades?, ¿en qué parte de las palabras?, ¿por qué se dificulta la comprensión de oraciones, párrafos, etc.?– favorece la búsqueda de regularidades, diferencias y relaciones que permitirán advertir las estructuras lingüísticas conservadas por la notación ortográfica. Por ejemplo, es útil revisar, prestando atención a los aspectos ortográficos, las producciones escritas últimamente, anotando las cuestiones que resultan problemáticas. Se confronta entre todos para advertir si se han enfrentado problemas similares y se orienta a los alumnos para tomar conciencia de cuál es la naturaleza del problema. Se anotan las conclusiones y se las vincula con otras ya extraídas en ocasiones anteriores: "se acuerdan que cuando escribimos... habíamos planteado que...; ¿qué relación tiene eso con las dificultades que advertimos ahora?".

Por todo lo expuesto es de capital importancia alentar a los alumnos a que busquen *información* que *ayude* a *escribir*: En la medida en que se identifiquen las dificultades, se procurará el acceso a material diverso para resolver las dudas: diccionarios, fichas de consulta, murales, revistas, etc. y, sin duda, es *lícito preguntar* e *interactuar* con *otros*.

En síntesis: la tarea no consiste en «desterrar el error de entrada», o sea que los alumnos no cometan errores, sino en que se enfrenten con los; "errores" y que, de acuerdo con sus niveles de conceptualización, adquieran *estrategias personales* para escribir ortográficamente. Consecuencia de ello, cada uno debe tener la posibilidad de reescribir lo que ya ha producido y de ser "lector" de sus propias producciones y de las de otros.

La corrección

A partir de los conceptos vertidos en este trabajo no puede pensarse la tarea de corregir como una responsabilidad que pesa sobre el docente para comprobar los aciertos y los errores de los alumnos. La *corrección* es *la instancia del proceso didáctico* que *brinda la posibilidad* de *revisar lo producido para realizar las transformaciones necesarias*.

En esta instancia intervienen tanto el docente como los alumnos, pues se trata de una tarea *compartida*. Esto mismo debería ser planteado a los futuros docentes.

El docente formador de docentes y el maestro en el aula preguntarán, presentarán contraejemplos, indicarán "problemas" para revisar, proveerán información que los alumnos confrontarán con aquella de la que disponen; y éstos propondrán individual o colectivamente cambios, mejoras y revisiones de sus trabajos.

En el caso de la ortografía, las dificultades que acarrea la tarea cotidiana –falta de tiempo, grupos numerosos de alumnos, heterogeneidad de los problemas– no permiten que se adviertan y se reflexione exhaustivamente sobre "todos" los errores de "todos" los niños. Sin embargo, si procuramos trabajar de acuerdo con las propuestas que se ofrecen a continuación, propiciaremos oportunidades para escribir, y reescribir, brindando oportunidades para la adquisición de estrategias personales que ayuden a escribir ortográficamente.

Estrategias para el aula

a) Para trabajar con los niños de 6 a 8 años:

Centrar la tarea en la *adquisición* de la convención ortográfica antes que en la *enseñanza* propiamente dicha.

Adquisición de conciencia ortográfica

- Explorar semejanzas y diferencias entre la escritura y el habla.
- Plantear problemas ortográficos en el marco de situaciones de escritura, tanto durante la producción textual como en la revisión.
- Presentar todas las variaciones de una misma palabra que se adviertan en los escritos de los alumnos y ayudarlos a buscar información y confrontar opiniones para encontrar la escritura normativa.
- Promover la autocorrección y la intercorrección (revisar los escritos por parejas, por pequeños grupos).
- Confrontar las propias producciones con otros portadores.
- Promover la producción por parejas y por pequeños grupos

Abundancia de recursos y materiales

- Ficheros ortográficos individuales: palabras nuevas que presenten dificultades; palabras que presentan dificultades para el dueño del fichero.
- Ideogramas.
- Dominós alfabéticos y silábicos.

Es fundamental destacar que no es útil predeterminar por parte del docente una secuencia de aspectos ortográficos para presentar a los alumnos ya que en el proceso de alfabetización inicial sólo resultarán relevantes aquellas cuestiones que signifiquen una respuesta a problemas que éstos estén efectivamente planteándose.

b) Para trabajar con los niños de 9 a 11 años:

Además de profundizar los aspectos considerados para la etapa anterior.

Reflexión acerca de la ortografía en escrituras sobre diferentes temas o situaciones

- Revisar los últimos trabajos de producción escrita en alguna de las áreas de conocimiento.
- Inventariar las palabras y otros aspectos ortográficos que hayan presentado dificultades.
- Averiguar por qué se presentan tales dudas.
- Clasificar las dificultades.
- Seleccionar un grupo de dificultades por vez y reflexionar sobre ellas.
- Tratar de elaborar reglas.

Abundancia de recursos y materiales

- Información relacional (familia de palabras, paradigmas lexicales, analogías, etc.).
- Recurrencia a diferentes informantes.
- Crucigramas.
- Crucigramas silábicos.
- Textos mutilados.
- Mural con la representación de la estructura fonemática de la lengua.

Cuando se planteen situaciones destinadas a la elaboración de reglas ortográficas es importante tener en cuenta que los alumnos puedan poner en acción y confrontar sus propios criterios. Por ejemplo, aunque no sea una "verdadera regla ortográfica", la reflexión sobre la escritura normativa de los nombres de las estaciones del año permitirá a los alumnos elaborar el siguiente principio de escritura de los mismos: "Las estaciones del año se escriben con "v" (primavera, verano, invierno)".

No corresponde preestablecer series de palabras para "facilitar" la construcción de las reglas establecidas convencionalmente. Guiarlos rápidamente hacia la convención no permite la asimilación de la regla, pues no pueden vincularla con los criterios y distinciones que están en condiciones de hacer.

c) Para trabajar con los alumnos de 12 años en adelante

Además de profundizar los aspectos considerados para la etapa anterior,

Sistematización

- Descubrir constantes.
- Propiciar reflexiones sobre escrituras en diferentes situaciones comunicativas y variedades discursivas.
- Leer oralmente la producción escrita de diferentes alumnos para confrontar con el autor las dificultades de comprensión.
- Revisar periódicamente las propias producciones, abarcando un "problema ortográfico" por vez.
- Facilitar caminos individuales para resolver las dudas.
- Reflexionar acerca de la representación de las diferentes estructuras de la lengua (fonemática, semántica, morfosintáctica, pragmática) que se manifiestan en el tratamiento de las diversas situaciones ortográficas.

Abundancia de recursos y materiales

- Diferentes diccionarios: enciclopédicos. De dudas, etimológicos, etc.
- Criptogramas, grillas, acrósticos.
- Fichas ortográficas.
- Manuales de ortografía
- Juegos: *Scrabel*, *Boggle*, *Rapigrama*, etc.
- Juegos de palabras.

d) Para trabajar con los futuros docentes

- Habituarlos a utilizar el corrector ortográfico *on line*. Advertir que cuando se revise un documento y no se encuentre ningún error no quiere decir que, necesariamente, sea así. Hay errores que no pueden detectarse puesto que dependen del contexto. Reflexionar sobre estas situaciones de ortografía contextual.
- Consultar sitios web que planteen reflexiones ortográficas. Son excelentes:
  - *www.elcastellano.org/*
  - www.cervantes.es/
  - *www.aal.universia.com.ar/*
- Consultar frecuentemente la "Ortografía de la lengua española" de la Real Academia Española.

Bibliografía

ACCASTELLO, V. (1975) *El problema de la ortografía en la escuela primaria.* Editorial Biblioteca, Rosario.

AGUDO, M.C. y M. MORASCHI (1992) *Las dificultades ortográficas.* Plus Ultra, Buenos Aires.

ALARCOS LLORACH, E. (1976): "Las representaciones gráficas del lenguaje". En: MARTINET, A. (1976) *Tratado de Lenguaje.* Nueva Visión, Buenos Aires.

AVENDAÑO, F. (1995) "Aprender ortografía". En: AVENDAÑO, F. et al. (1995) *La disyuntiva de enseñar o esperar que el niño aprenda.* Homo Sapiens, Rosario.

CAMPS, A. et al (1990) *La enseñanza de la ortografía.* Graó, Barcelona.

CARRETERO, M. (1994) *Constructivismo y educación*. Aique, Buenos Aires.

CASTEDO, M. (2000) "Leer y escribir en el primer ciclo de la EGB", Capítulo 2. En: KAUFMAN, A. M. (Comp.) (2000) *Letras y números. Alternativas didácticas para jardín y primer ciclo de la EGB*. Santillana, Buenos Aires. 🕮

FERREIRO, E. (1990) "Documento base" del IX Congreso Internacional de la ALFAL.

——— (1991) "Desarrollo de la alfabetización. Psicogénesis". En: GOODMAN, Y. (Comp.) *Los niños construyen su lectoescritura*. Aique, Buenos Aires.

FRANGI, M. C. y M. P. VARELA (1998) "¿Con la ortografía se nace? o ¿La ortografía se hace? Planteamiento teórico y propuestas didácticas". En: *Plan Social Educativo*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. 🕮

GOMES DE MORAIS, A. (1995) "Escribir como se debe". En: *Más allá de la alfabetización*. Santillana, Buenos Aires. 🕮

GOODMAN, K. (1982) "El proceso de lectura. Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En: FERREIRO, E. y M. GOMEZ PALACIOS (Comps.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI, México.

KAUFMAN, A. M. (1987) "No es bueno que una letra esté sola". En: Revista *Lectura y vida*, Nº 1, Año 8. 🕮

LERNER, D. et al (1990) "Aspectos abordados", Capítulo 5. En: *Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica*. Aique, Buenos Aires. 🕮

MATTEODA, M. C. y A. VAZQUEZ DE APRÁ (1990) "Concepciones infantiles acerca del sistema ortográfico". En *Temas de Psicopedagogía*, Anuario 4. Fundación EPPEC, Buenos Aires. 🕮

——— (1992): "Contribuciones a una teoría de la reflexión ortográfica". En: *Lectura y Vida*, Nº 4, Diciembre, Año 13. 🕮

MESANZA LÓPEZ, J. (1987) *Didáctica actualizada de la ortografía*. Santillana, Madrid.

PIOVANNOS, S. (1991) *¿Escribir derecho o derecho a escribir?* Bonum, Buenos Aires. 🕮

ROTH, A. (1995) *Ortografía autorregulada*. Ediciones de la Cortada, Santa Fe.

TORRES, M. y S. ULRICH (1991) "Algunas aproximaciones al problema de la ortografía". En: *Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los chicos*. Aique, Buenos Aires. 🕮

VACA, J. (1983) "Ortografía y significado". En: *Lectura y Vida*, Buenos Aires, Nº 1, Marzo, Año 4. 🕮

La puntuación y la puesta en página

El problema que proponen los aspectos que trataremos aquí se plantea fundamentalmente porque, más allá de ciertas determinaciones precisas –*la coma se intercala entre los elementos de una enumeración*, o bien *el formato de la carta exige la presencia de a fecha, habitualmente al inicio,* por ejemplo– existen tantos usos facultativos casi como usuarios y, además, en el caso de la puesta en página, tantas posibilidades como nos ofrezca el instrumento que utilizamos para escribir –hoja y bolígrafo, o PC, o teléfono celular, entre otros muchos–. Es decir que el problema didáctico pasa por proponer al alumno ciertas pautas que pueda reconocer fácilmente y que pueda aplicar con flexibilidad en su propia escritura, evitando aquellos usos que son, diríamos, universalmente rechazados –como la coma entre sujeto y predicado cuando no se interpone ninguna aposición o cláusula aclarativa en relación con el núcleo del sujeto–. La relatividad de las pautas es justamente la magnitud de la dificultad de los usos.

Comenzaremos recordando que la puntuación puede ser colocada con fines prosódicos lo que la asocia a la oralidad; o bien tiene un uso retórico, es decir busca marcar un estilo de escritura como ciertos guiones o mayúsculas en textos poéticos o de publicidad; y también complementan la organización gramatical subrayando la segmentación sintagmática y permitiendo un análisis del texto en desarrollo, es decir que facilitan o condicionan la comprensión de ese texto. Lo antedicho nos lleva a la conclusión de que es imposible valerse de una sola estrategia general para que los alumnos comprendan de qué manera actúa la puntuación dentro de un texto y de que, además, en todos los casos las indicaciones han de ser relativas, ya que, en última instancia, cada texto representa un desafío respecto del uso de la puntuación. En este sentido las prácticas de lectura y de escritura proponen problemas a los usuarios y al mismo tiempo conducen a soluciones que aseguran usos cada vez más diferenciados por parte de éstos.

La *zona visuográfica* (CÁRDENAS, 2000) es el espacio gráfico ocupado por el texto, que tiene una materialidad de orden alfabético –dado que las palabras del texto se escriben con un sistema de escritura de esas características–

y otra materialidad, menos nítida en su clasificación, que está dada por las marcas de diferente índole que tienen que ver con lo gramatical, pero también con lo textual-discursivo, en tanto algunas de ellas –por ejemplo los dos puntos (:) después del encabezamiento en la *carta*– tienen una función que va unida a la clase textual más que a circunstancias gramaticales y/o afines con la prosodia.

El recorrido que haremos a lo largo de este apartado respecto de la *puntuación* propondrá una serie de posibles sugerencias acerca de cómo orientar el trabajo de los alumnos, considerando que estas sugerencias si bien no es necesario recuperarlas en un orden fijo, se han incluido atendiendo a que tanto la competencia escrituraria de los alumnos, como sus conocimientos lingüístico-discursivos van creciendo, y, consecuentemente, deben estar acompañados con un empleo más pertinente de la puntuación.

- Creemos que un primer punto a tratar es el que se relaciona con los límites del texto y su segmentación interna en palabras. El de los límites del texto está unido estrictamente al reconocimiento de dos marcas que son inequívocas: la *mayúscula inicial* y el *punto final*. Nos parece importante que estos límites se hagan reconocer a los niños a partir de la observación de textos escritos de diferentes características y se exijan como pauta necesaria para los textos propios, aun cuando esos textos todavía no hayan alcanzado el nivel de una escritura alfabética convencional. Obviamente si se está escribiendo con una tipografía imprenta mayúscula, el primer requisito parecería quedar invalidado pero si nos atenemos a lo que planteamos en "**Los aprendizajes iniciales**", la observación de textos escritos y la comparación de grafías propuestas desde los carteles con las variaciones de cada grafema, que hemos aconsejado, serán un buen recurso para tener siempre presente que, cuando empiece a escribir con otra tipografía, el alumno pueda incorporar el uso de la mayúscula.
  Del mismo modo, estos textos iniciales deberán respetar el *blanco entre palabras* que no es sino el primer nivel de segmentación del

texto. Consideramos que las actividades que propusimos en el primer apartado de este capítulo –en relación con la observación de textos escritos y las actividades de lectura y escritura guiadas por el docente–, deben permitir también a éste que vaya acercando al niño a la noción de palabra que se manifiesta materialmente a través del blanco entre éstas. Este aspecto tiene que ser tomado con tanto interés y asiduidad como lo es la problemática alfabética o la ortográfica, el niño debe llegar a convencerse de que la escritura es un campo de trabajo en que las convencionalidades son las únicas que aseguran la legibilidad y que, por tanto, la segmentación entre palabras es un requisito primario de la escritura y no una característica facultativa.

El centramiento en estos tres aspectos prioritarios no debe hacer olvidar que, si se está trabajando con textos escritos, es bueno que el maestro, cuando escribe al dictado lo que los alumnos le dicen y cuando les lee o les muestra textos escritos, vaya haciendo notar por qué usa o por qué aparecen otras marcas, así como la función que cumplen en los textos. En este sentido un avance lógico puede ser la incorporación del *punto y seguido* –como diferenciación importante dentro de la clase *punto*– y la de las *marcas de interrogación y de exclamación* cuyo valor pragmático y prosódico las convierten en una especie de subclase de marcas, con valores de uso propios y fácilmente determinables.

- Creemos que la continuidad de este recorrido debería estar dado por ciertas circunstancias que tienen que ver sobre todo con la selección de textos con los que se trabaje en el plano de la lectura para que vayan apareciendo las distintas marcas relacionadas estrictamente con alguna de sus funciones, que deberá ser señalada a los alumnos en el proceso de comentario del texto leído –al mismo tiempo que se comentan aspectos relacionados con el tema del texto, el léxico y las características gramaticales cuando fuera necesario–. Muchos cuentos presentan por ejemplo el nombre del protagonista seguido por una *coma* que encuadra una aposición o adjunto –*Juan, el*

valiente, por ejemplo–; son frecuentes también las enumeraciones con el consecuente uso de la *coma*; los *dos puntos* aparecen para dar lugar a la introducción de los diálogos directos, o la función de los *dos puntos* después del encabezamiento en la carta; entre otras posibilidades que surgen naturalmente cuando el trabajo con textos es frecuente y sistemático.

- Es posible que otros usos de estas mismas marcas y el empleo de otras no mencionadas hasta aquí aparezcan más tardíamente y siempre en relación con lo tipos de textos con los que se trabaje. Así por ejemplo, el *punto y coma* suele aparecer cuando trabajamos con textos de cierta extensión, con párrafos organizados jerárquicamente y en función entonces de una segmentación gramatical, o bien en el caso de enumeraciones que encierran a la vez aclaraciones que están separadas por comas. Creemos que un buen punto de partida para el tratamiento de estos usos relacionados con lo gramatical –y que exceden por cierto a la marca que llamamos *punto y coma*– pueden incorporarse en función de los conocimientos gramaticales y en el contexto de la lectura orientada para la comprensión de textos científico-disciplinares. Pensamos que en cualquier caso debería estar acompañado de actividades que propongan al alumno modificaciones viables a partir del cambio de unas marcas por otras o de la ubicación de las marcas dentro del sintagma, para observar cuándo estos cambios son factibles sin crear modificaciones mayores en el texto y cuándo resultan totalmente imposibles en relación con el sentido que se va generando en el fluir del texto. Estas pruebas que acabamos de mencionar no son privativas de los últimos cursos de la educación básica o media –aunque en estos cursos es donde pueden hacerse relaciones más fructíferas con el plano gramatical o textual-discursivo– sino que deben introducirse cada vez que el docente advierte que el texto con el que se está trabajando o los escritos de los alumnos dan lugar a reflexiones de este tipo, trátese de los primeros años de la enseñanza básica o de la enseñanza media. Operar sobre un texto en el plano sintagmático por cambios de la

ubicación estructural de los elementos y de las marcas de puntuación, es una tarea que, como juego o como actividad sistemática gramatical, debería estar presente desde que el niño ha empezado a leer y a escribir, y aún antes si dejamos de lado las marcas de puntuación.

- Si bien hemos planteado en principio que las marcas se relacionan mucho más con las características lingüístico-discursivas de los textos y con su segmentación gramatical, creemos importante no desechar sin más la posibilidad de utilizar la oralización del texto escrito como un medio de probar la eficacia de la segmentación con una función prosódica. ¿Volver a la lectura en voz alta, "tan poco funcional", "tan fuera de lo que parece realmente importante para la lectura"? Creemos que sí, que es útil en la medida en que no se transforme en un acto rutinario, en una lectura sin escuchas, en una forma de pasar el tiempo mientras se revisan cuadernos y los alumnos se mantienen más o menos callados porque se escucha una voz. No estamos planteando posiblemente la "clase de lectura" tal como la conocimos, sino la inclusión dinámica en cualquier oportunidad de una instancia breve de lectura (del docente, del alumno) que permita reflexionar sobre el modo en que la prosodia, apoyada muchas veces en la utilización de las marcas, favorece la comprensión de un fragmento largo o complejo y también es el momento para reflexionar qué marcas se usaron en ese fragmento y por qué. En otros casos convendrá que un alumno lea en voz alta un fragmento del texto que está escribiendo y advierta que es conveniente que agregue o saque marcas para hacerlo más inteligible, mientras los restantes alumnos atienden y cambian opiniones. En oportunidades como estas el docente podrá ayudar, a través de su lectura en voz alta, a mostrar cómo el volumen, el ritmo, la velocidad, el tono o el timbre hacen vivir el texto de otra manera. Esto que es, o debería ser, una tarea corriente en los primeros años de escolaridad, no debería perderse en ninguna instancia educativa, porque es un recurso más para alcanzar incluso el placer que se siente ante un texto bien escrito y bien leído.

Hemos expuesto un breve conjunto de sugerencias acerca de las formas en que los alumnos pueden aprender los usos de las marcas de puntuación; remitimos acerca de los usos normativos a la **Bibliografía**, ya que nos parece que la función de este libro es proponer posibles recorridos didácticos más que extenderse en aspectos disciplinares que han sido expuestos con mayor extensión y profundidad en otros materiales. Pasaremos ahora a lo que se considera como "puesta en página".

Es conveniente realizar en primer término una aclaración que sirve al mismo tiempo para acotar el tema. Ciertamente la *puesta en página* tiene sentidos diferentes para quien se ocupa de la impresión de un libro, para quien utiliza una procesadora de textos y para quien escribe en forma manuscrita en las hojas de una carpeta o en las páginas de un cuaderno. Nuestro trabajo aquí se centrará en este último caso y muy especialmente en las instancias primeras de la escritura, cuando los niños se enfrentan a veces por primera vez con un espacio gráfico en blanco o con líneas y márgenes en el que quedará inscripta su textualización.

Los esfuerzos por llegar a comprender la magnitud del esfuerzo cognitivo que lleva entrar en el ámbito de la escritura a través de las acciones de leer y escribir, hace que muchas veces se olviden algunos de los requisitos de otro orden que plantea la escritura manuscrita para el niño. *Recordemos que llamamos manuscrita a la escritura manual, ya sea con la tipografía de imprenta o cursiva.* Escribir, en este sentido *cuasi* físico del término, implica reconocer un espacio gráfico como superficie que se halla pautada por sus límites (el borde del papel), pero que, en la mayoría de los casos, impone también otros límites, como lo son los márgenes y las líneas que determinan los espacios menores –renglones– en los que se distribuirán las líneas escritas. La escritura tiene una direccionalidad y hay que reconocer cómo se traslada esa direccionalidad al espacio gráfico, es decir por dónde se empieza, hasta dónde hay que llegar y dónde hay que empezar de nuevo (trátese de fin de línea o fin de página).

Estos aprendizajes son de distinta naturaleza que los que llevan, por ejemplo, a descubrir las relaciones fonema/grafema; implican instancias que comprometen lo senso-motriz y que no se resuelven a través de una simple explicación, sino que exigen una practica con los instrumentos y

sobre las superficies específicas que correspondan. Sobre la base de esta breve introducción al tema trataremos de puntualizar algunos aspectos, que, si bien en otros momentos de la historia de la escuela ocuparon mucha más atención y tiempo del que era necesario, ahora generalmente se atienden poco y mal. La idea es recuperar algunas orientaciones que pueden ser beneficiosas para que el alumno las use oportunamente.

- La superficie sobre la que se escribe debe ser reconocida por el niño que se inicia en la escritura, y es probable que la escritura inicial en papeles sueltos y sin líneas favorezca los primeros intentos de escribir el propio nombre o alguna otra palabra que resulte interesante. A partir de allí podremos pasar a un cuaderno sin líneas ni márgenes que dé lugar a que el niño descubra con la orientación del maestro desde qué ángulo (*superior izquierdo*) hay que empezar a escribir, hacia dónde se irá escribiendo (*de izquierda a derecha*), qué se hace cuando se llega al borde de la hoja o al lugar en el que se pliega o cierra el cuaderno (*se sigue un poco más abajo y a la izquierda nuevamente*) y qué se hace luego, cuando se llega al final de una hoja, cuando ésta es la de la *izquierda* o la de la *derecha* del cuaderno. Quizás parezca una obviedad, pero no puede esperarse que el niño logre por sí solo las habilidades necesarias para desplegar todos estos conocimientos en sus primeros intentos de escritura. El maestro será quien dé indicaciones, una y otra vez, hasta que el mecanismo se realice con fluidez, apoyándose en la forma en que la escritura se despliega especialmente en los libros (ya que otros portadores textuales, por ejemplo los diarios y revistas, con sus columnas, no son los modelos más orientadores).

- Cada clase textual que se incorpore al mundo de los conocimientos sobre la escritura, tiene sus propias maneras de distribuir lo escrito en la página: algunos tienen títulos, otros no; las sangrías aparecen siempre, pero en algunos casos unas son más notorias que otras; los parágrafos pueden estar separados por subtítulos o espaciados en forma más notoria; los subtítulos pueden estar numerados o llevar

un símbolo especial; varía la tipografía de las letras –por ejemplo usando la *bastardilla* según los casos para destacar u otorgar un uso diferenciado a un determinado término–; entre otras muchísimas posibilidades. Estos rasgos, a pesar de que algunos de ellos no se aplican de hecho a la escritura manuscrita, deben ser reconocidos en los textos impresos con los que se trabaja en la medida en que muchas veces son señales claras para interpretarlos y, además, hacen a que la presentación de éstos cree un efecto estético muy pertinente. Es bueno que los alumnos desde pequeños aprecien estas características y, en la medida de lo posible, las apliquen a sus propios textos, aunque éstos sean manuscritos. Todo esto nos lleva a pensar que, dentro de las actividades de lectura, tendrá un lugar especial la observación del material escrito en su calidad de objeto físico, para apreciar toda una serie de características que completan lo que está escrito, con otras informaciones que son útiles para la comprensión.

Para iniciar a los niños en este aprendizaje, no es necesario esperar ningún momento específico, cuando se inicia el trabajo con textos impresos, cuando ya el niño tiene en sus manos un libro, una revista o un diario, ya es el momento de empezar a señalar rasgos. No importa que este señalamiento parezca seguir un orden errático –la variedad de textos y de estilos así lo determina– porque lo importante es que el alumno tome conciencia en forma general de todos estos indicadores y llegue a lo largo del tiempo y sucesivas experiencias a reconocer sus usos o a preguntar por aquello que todavía desconoce. En este sentido como en tantos otros, el docente es quien debe provocar la curiosidad del niño ante aspectos que a veces parecen nimios, pero si están presentes en el texto es porque de algún modo hacen al sentido de éste, se constituyen en guías para su interpretación.

BIBLIOGRAFÍA

ALCOBA, S. (Coord.) (2000) *La expresión oral*. Ariel Practicum, Madrid.

ALVARADO, M. (1993) *Paratexto*. OPCBC, Buenos Aires.

BLANCHE– BENVENISTE, C. (1998) *Estudios lingüísticos sobre la relación oralidad y escritura*. Gedisa, Barcelona.

CÁRDENAS, V. I. (2001) *La zona visuográfica en la escritura de los niños*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.

——— 2001 "Lingüística y escritura: la zona visuográfica". En: CÁRDENAS, V. I., G. CASASCO, A. M. CHARTIER y otros (2001) *La dimensión plástica de la escritura. Tópicos del Seminario 6*. Benemérita Universidad Autónoma, Puebla.

CATACH, N. (Comp.) (1996) *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Gedisa, Barcelona.

TEBEROSKY, A. y L. TOLCHINSKY (Eds.) (1995) *Más allá de la alfabetización*. Santillana, Buenos Aires.

Prácticas lingüísticas y nuevas tecnologías de la información

1. La formación de los docentes

Las tecnologías actuales de la información y de la comunicación, más allá de nuestras apreciaciones personales, constituyen un modo nuevo de "estar" en el mundo. Como nuevos soportes materiales de extraordinaria variedad de textos, ellas vehiculizan la atribución de significado y la organización de la información –esto es, la comprensión y la producción de esos textos– configurando una determinada forma de socialización cultural. En tal sentido, en la escuela se vislumbran con absoluta nitidez las convulsiones culturales provocadas entre las generaciones de adultos –los docentes, hijos de la cultura letrada– y los alumnos "ciberlectores y ciberescritores".

Los docentes de hoy, en su gran mayoría, siguen manejando exclusivamente la tiza y el pizarrón. Por razones generacionales son *gutenberianos*, alfabetizados mediante tecnologías y formas culturales propias de la palabra impresa. Van todavía, casi exclusivamente, a las bilbiotecas a buscar información, antes que recurrir a la Internet. La mayoría de estos docentes no interactúa o lo hace mínimamente con la cultura mediática y electrónica, y desconoce los códigos y representaciones que esta cultura genera. Frente a tal situación oscilan entre la tecnofobia y la sumisión irreflexiva a las "máquinas" (YANES GONZÁLEZ y AREA MOREIRA, 2006).

Las palabras de Marina ilustran de manera ejemplar la situación:

Hablo con Marina, 50 años, maestra en Villa Elisa, el pueblo donde vivo. "La escuela, qué se le va a hacer, no puede competir con las nuevas instituciones educativas", me dice.

– ¿Cuáles? –pregunto.

– La televisión, Internet, de las que nosotros, maestros, a fuerza de estar todo el tiempo laburando, no sabemos nada. Mis compañeros reaccionan mal contra esa catarata de información que tienen los chicos –me dice. Y agrega: De manera muy conservadora, la desprecian. Yo creo, en cambio, que hay que admitir que uno no las maneja.

Siento que algo de razón tiene. Pero me cuesta admitirlo. Le hablo de la Enciclopedia Encarta de Microsoft, por ejemplo, que en su artículo Literatura Argentina incluye, como premio al desarrollo de esa habilidad informática de que Marina aún carece, una sarta de inexactitudes muy por debajo del saber de un chico de doce años, un cúmulo de errores tan mal escrito, por lo demás, que ni ella ni yo lo aprobaríamos nunca.

Mi amiga me dice que, como sea, nuestro poder para revertir la influencia de Encarta es nulo... Alguien hace lo posible para pellizcarnos: "¿Le tienen miedo a Encarta? Construyan una diferente. Pero no critiquen la computación por el contenido de una sola enciclopedia".

Quizá tenga razón... "No podemos negarnos al futuro, ¿no?", dice nuestro amigo. "Eso –intuyo– no nos lo perdonarán nuestros viejos maestros.

(LEOPOLDO BRIZUELA: "Historias de la escuela. Tema: La vaca").

Frente a esta situación surge la necesidad de buscar ese delicado equilibrio entre el desmedido afán por la tecnologización y la incorporación racional y pertinente de la tecnología para el mejoramiento de la calidad educativa. No se trata de reemplazar la letra impresa por la pantalla de la computadora o la del televisor. Esta es una falsa disyuntiva. Se requiere de un cambio de perspectiva en el docente y en su práctica, lo cual va indefectiblemente unido a una formación inicial y permanente.

Es imprescindible realizar una actualización al respecto –al ritmo de las exigencias de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información– pues, por mucha resistencia intelectual que se ofrezca, el desarrollo tecnológico se produce a ritmo vertiginoso.

Si bien las escuelas ya no asumen el liderazgo en la circulación de la información y del saber, ellas poseen todavía el papel insustituible de facilitadoras y recreadoras del conocimiento, ya que éste circula y se produce a través de un "diálogo racional y sosegado" (CEBRIAN, 1997) con las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Es en las instituciones escolares donde debe mediarse para que este "diálogo" surja, de modo de educar para el ejercicio de una ciudadanía con capacidad crítica para elucidar los impactos y representaciones que estas nuevas formas culturales promueven en los sujetos, la sociedad y la cultura. Se trata, ni más

ni menos, de que la escuela recoja el guante que este nuevo milenio arroja: **el ingreso a la "sociedad de la comunicación" y sus consecuentes nuevos modos de conocer y aprender.**

La formación actual de los docentes es insuficiente o nula para afrontar estos desafíos y en nada contribuye, para la redefinición del perfil profesional, el temor a los cambios –necesarios e inevitables– que todavía subsisten en algunos sectores, pues no logra otro efecto sino obstaculizar el proceso de transformación gradual que la actividad requiere. Estas nuevas formas culturales por sí solas no provocan ninguna modificación en los procesos didácticos, pero resultan imprescindibles para provocar una actitud constante de investigación frente a las prácticas de comprensión y producción de textos.

Tal como plantean Yanes González y Area Moreira (2006):

La integración y generalización de las tecnologías de la información y comunicación en las escuelas puede suponer un salto cualitativo de tal naturaleza, que puede trastocar la globalidad de la institución escolar. Si esto es así, si las nuevas tecnologías no son "un medio más", vuelve a ponerse sobre el tapete de manera descarnada, no sólo el conjunto de problemas relacionados con la alfabetización mediática del profesorado responsable directo de su promoción en el contexto escolar, sino la concepción misma de la función docente y su nuevo papel social. La cuestión es que la mera introducción de las tecnologías de la información y la comunicación por sí solas, y a pesar de lo que digan los "apologetas y activistas de la informática", no transforman ni mejoran de manera mecánica o milagrosa la educación. Una de las claves de su éxito está sin duda en el propio profesorado. No se trataría, como aparece en gran parte de la literatura al uso, de añadir un "contenido" más a la formación del profesorado, sino de introducir una nueva perspectiva que redefina [...] el viejo oficio de enseñar. La formación del profesorado no es exclusiva ni principalmente un problema técnico, sino un problema teórico y político. La utilización de las nuevas tecnologías en la educación implica enfrentarse a problemas éticos y políticos de primera magnitud. Supone repensar la profesión docente de manera que se dé solución al conjunto de problemas con que se enfrenta el profesorado. Supone, por tanto, un reto teórico y práctico incuestionable...

En la necesidad de redefinir "el viejo oficio de enseñar" y de afrontar el reto teórico y práctico que tal determinación encierra, los mismos autores proponen tres ejes o principios que pueden sintetizarse de la siguiente manera:

a. **Superar la racionalidad técnica:** Los docentes no habrán de convertirse en "aprendices de brujos" navegando en Internet ni en expertos del ciberespacio. Tras esta imagen de las historias de ciencia-ficción se esconde la concepción del docente como técnico y de la enseñanza como intervención tecnológica dentro del paradigma proceso-producto. Por el contrario, la formación inicial y permanente insistirá en el desarrollo crítico de la propia práctica a fin de que el profesorado pueda analizar, comprender y tomar decisiones en relación con los procesos de enseñanza –en nuestro caso, de comprensión y producción textuales– mediatizados por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

b. **Superar la fragmentación:** Los institutos de formación de docentes tendrán que ser capaces de crear redes y flujos culturales alternativos que superen el proyecto modernista de escuela y la concepción fragmentaria del conocimiento. En ese proyecto las nuevas tecnologías no sólo proporcionarán el soporte virtual, sino la posibilidad de socializarse críticamente con ellas. No se trata sólo de transformar los contenidos y las matrices de la formación docente sino adquirir, además, una comprensión diferente de su función social. No proponemos que los futuros docentes, en los lugares de formación, vean televisión o usen la computadora como lo hacen en su casa; se requiere que den cuenta de cómo la estructuras epistemológicas de cada campo disciplinar requieren formas diferentes de construcción y representación en el proceso didáctico y demandan diferenciados soportes tecnológicos de tratamiento de la información, pero, a la vez, conforman una estructura interpretativa global de los saberes y experiencias sociales.

c. **Dialogar para participar y compartir el conocimiento:** Uno de los efectos paradójicos de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación es que, si bien aumenta día a día su presencia en la vida cotidiana e incluso forman parte de la ocupación del tiempo libre, son un motivo de exclusión sociocultural. La escuela debe, necesariamente, cumplir una función compensadora de las desigualdades de acceso a esas formas culturales, y en ello tiene una gran responsabilidad el docente. Las prácticas tecnológicas del profesorado no sólo producirán un proceso reflexivo y crítico sobre las mismas y paliarán, en parte, las desigualdades de acceso, sino que se fundarán en la experiencia compartida, en el intercambio y apoyo de unos docentes con otros. Las redes tecnológicas de comunicación e información permiten debatir, planificar y decidir colaborativamente.

Desde mi punto de vista, según lo hasta aquí expresado, toda propuesta de integración curricular de las nuevas tecnologías de comunicación e información –en la formación inicial y permanente de los docentes– debería plantearse en dos direcciones paralelas. La primera, **convertirlas en objeto de estudio**; y la segunda, **integrarlas a los procesos didácticos.**

En el primer caso se tratará de desarrollar en quienes serán docentes las habilidades y actitudes para apropiarse críticamente de estos "artefactos" culturales, de modo de explicitar su gramática y sus mecanismos de producción técnica, las funciones sociales que cumplen, los procesos de elaboración de sus contenidos, los intereses ideológicos, políticos y económicos que se ponen en juego y subyacen a todos ellos, y su papel en las sociedades democráticas. En el segundo caso se tratará de valerse de los mismos en el trayecto de la formación, no para que las prácticas se "adapten" a ellos en sentido pragmático, sino para propiciar su uso y evaluación en sus aspectos técnicos y en su integración pedagógica. No basta con que los docentes aprendan a leer y a escribir a partir de los soportes mediáticos y electrónicos. Insisto en que no se trata de un problema técnico, sino más bien político e ideológico.

Una última reflexión al respecto: ¿cómo transformar la práctica de los docentes ya formados y en ejercicio desde hace varios años? Entiendo que debe encararse un proceso sistemático de capacitación en torno a la reflexión sobre la práctica y a la reflexión en la acción. El objetivo de esta capacitación será desaprender las matrices que contribuyeron a la configuración de la identidad profesional y reaprender una práctica sustentada en la comprensión de la cultura mediática. Tres obsesiones pedagógicas son las que obstruyen tal comprensión. La obsesión por la claridad; la obsesión por la eficiencia; la obsesión por la certeza (HUERGO y FERNÁNDEZ, 1999). La no comprensión de la cultura mediática y electrónica obstaculiza la labor docente con las nuevas formas de subjetividad que ella ha contribuido a configurar.

2. Las nuevas tecnologías entran en la escuela

La tecnofobia y la sumisión irreflexiva a las tecnologías de la comunicación y la información, de las que hablábamos antes, han generado las creencias de que la escuela debe rivalizar con la influencia perniciosa de las mismas o, por el contrario, de que la clase debe audiovisualizarse definitivamente. Ni una cosa ni la otra. Conviene analizar serena y reflexivamente qué papel debe jugar la escuela en relación con estos nuevos soportes.

La escuela ya no está en condiciones de imponer respuestas. Por el contrario, debe contribuir a la comprensión y apropiación instrumental de la realidad para que los sujetos la transformen y se transformen. En esa dirección corresponde generar competencias de actuación acordes con estas formas culturales –que superen los prejuicios y las visiones mistificadoras– en un contexto altamente pero asimétricamente tecnologizado (SANCHO y MILLÁN, 1995).

La modificación de los escenarios laborales y la transformación sustantiva producida en el desarrollo de las capacidades intelectuales y en el acceso a la información, productos de la creciente tecnologización, demandan fundamentalmente competencias para la comprensión y la comunicación oral y escrita y una gran capacidad para las tareas compartidas (FILMUS, 1998).

Cuando se efectúan estos planteos no falta quien sostiene que eso es "para pocos", que "hay escuelas que ni luz eléctrica tienen", y otros argumentos plenamente justificados en el actual contexto socio-cultural latinoamericano. Es cierto. El acceso a estos bienes y servicios aún está fuertemente estratificado; pero no debe olvidarse que el ritmo vertiginoso de las transformaciones tecnológicas posibilita también un abaratamiento vertiginoso y un acceso cada vez más masivo a estos recursos informativos y comunicativos. Basta para ello recordar la expansión de las calculadoras de bolsillo, muy onerosas en el momento de su aparición y que actualmente se consiguen por muy bajo costo hasta en quioscos y supermercados.

Por lo tanto, no existe excusa para no incorporar su tratamiento en las aulas, en especial porque la escuela debe posibilitar el acceso a las nuevas tecnologías a los sectores sociales menos incorporados a ellas, y favorecer el desarrollo de las capacidades necesarias para operar con estos bienes culturales.

También es cierto que:

> *la educación tiene que compatibilizar nuevas destrezas con un patrimonio acumulado en formación crítica. La euforia mediática no puede arrasar con la memoria pedagógica, y más bien debemos encontrar las formas de potenciar el aprendizaje con los nuevos dispositivos, sin que ello aniquile el arsenal crítico y el sentido más profundo del aprender... Hoy más que nunca se requiere espíritu crítico frente a la razón instrumental (en tanto razón que anula otras racionalidades); capacidad para discernir selectivamente entre las ventajas de las tecnologías de transmisión de mensajes y el riesgo de reducir el espíritu a la lógica de la mera transmisión; sospecha frente a la sobredosis de estímulos mediáticos cuando se convierten en pura secuencia; asertividad personal para no desdibujarse en la seducción de tantas texturas que circulan por la superficie sin textura del monitor* (HOPENHAYN y OTTONE, 2000:128-129).

La escuela no puede, en aras de incorporar estas formas culturales, soslayar el fortalecimiento del espíritu crítico. Es necesario encontrar el modo de potenciar el aprendizaje mediante los nuevos dispositivos, pero sin olvidar el patrimonio cultural acumulado. Ese es el reto que debe enfrentar la

escuela. En las aulas se posibilitará que los alumnos comprendan y produzcan textos en un entorno multimedial y se ampliará el concepto de "alfabetización" como un proceso permanente ligado a los códigos mediáticos y multiculturales.

La clave está en comprender que se trata de una transformación en el plano educativo y no en el reemplazo de unas técnicas por otras. La gran novedad, la auténtica innovación que debe producirse en las aulas no radica específicamente en la mera introducción de la revolución tecnológica, sino en el esfuerzo por formar en el manejo y reflexión crítica de sus posibilidades comunicativas. Pero no quedarse sólo con la "amplitud", sino fomentar la "profundidad", por lo que ninguna tecnología de la información y la comunicación, mucho menos la palabra impresa, será descartada.

> *Recurrir a una educación multimedial supone abrir muchas y variadas ventanas para acceder a los contenidos curriculares y culturales, facilitando, por una parte, un conocimiento más rico, más complejo y, por otro, desarrollando habilidades perceptivas, mentales y actitudinales más variadas.*
>
> *Cuanto mayor sea el número de medios implicados en los procesos de aprendizaje, más rica será la experiencia. Cada medio privilegia unas determinadas modalidades de pensamiento y, en consecuencia, activa unas modalidades diferentes de aprendizaje.*
>
> *[...]*
>
> *Una escuela centrada de manera casi exclusiva en el libro de texto tenderá a privilegiar los contenidos prioritariamente conceptuales. Sólo desde la multiplicidad de medios se garantizará un perfecto cumplimiento tanto de los objetivos conceptuales como de los procedimentales y actitudinales... La convergencia e integración de tecnologías se ha convertido, pues, en una de las prioridades de la educación en el nuevo siglo* (FERRÉS, 2000:199-200).

Frente a estos mecanismos cualitativamente diversos de procesamiento de la información, el lugar del docente adquiere nuevos significados. Es un mediador, un regulador que acerca, combina, y favorece interacciones concretas en cuatro dimensiones:

- **una dimensión sintáctica:** en relación con las representaciones simbólicas que movilizan y sus modos de estructurarlas;
- **una dimensión semántica:** en relación con los contenidos que comunica y la secuenciación de los mismos;
- **una dimensión pragmática:** en relación con las estrategias concretas que se ponen en juego para apropiarse de sus contenidos;
- **una dimensión organizativa:** en relación con el contexto en el que las nuevas tecnologías se concretan.

3. Replanteamiento del currículum de la formación docente

Lo hasta aquí expuesto nos permite afirmar que estamos frente a una nueva configuración del mundo, abierta a múltiples accesos a la información y a múltiples lecturas posibles de esa información y que la misma produce una eclosión de sentido. Tenemos la posibilidad, entonces, de ir mucho más allá de la interacción clásica entre docentes y alumnos, en tanto se pueden organizar de otro modo los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje.

Por otra parte, la velocidad de las revoluciones científicas y tecnológicas pone en crisis la concepción sobre planes de estudio rígidos y de un currículum centralizado. Estas situaciones obligan a replantear los contenidos de la enseñanza, buscando la más alta densidad cultural en ellos, antes que el acopio de información. Se requiere una reestructuración de los contenidos en orden a la consistencia del conocimiento y al desplazamiento del saber enciclopédico.

En consecuencia, el curriculum escolar tendrá que generar en las jóvenes generaciones capacidades complejas para: la comunicación, la resolución de problemas y la adaptación a los cambios acelerados.

Debido a tales cambios, emergen como competencias frente a los contenidos tradicionales, las capacidades para asimilar y manejar varias áreas de conocimiento –que algunos autores llaman "policognición"– que potencian la construcción de situaciones "relacionales" con las nuevas formas culturales.

Ya no es necesario retener información. La cantidad de información propia de los avances de los procesos científicos y tecnológicos ha desplazado los procesos didácticos transmisivos y nocionales, para crear en los estudiantes condiciones de apropiación del conocimiento y toma de conciencia de la actualización permanente. En relación con esta situación se privilegia la capacidad de aprender a aprender y la de operar en la previsión de diversos escenarios potenciales de acción. Por consiguiente, un componente básico del currículum es el desarrollo de la creatividad, entendida ésta como la capacidad para recrear espacios, tiempos, teorías y procedimientos.

Los grandes cambios que se requieren en el currículum escolar, de cara a la incidencia de las tecnologías de la comunicación y de la información, podrían sintetizarse en estos cuatro principios:

- *el desplazamiento del énfasis en la transmisión por el énfasis en el aprendizaje,*
- *el desplazamiento de los docentes como expositores a los docentes "gestionadores",*
- *el desplazamiento de la posesión de datos a la estructuración del conocimiento,*
- *el desplazamiento del monopolio de la letra impresa a una cultura multimedia.*

Antes que imaginar una utopía futurista tendremos que preguntarnos hacia dónde queremos avanzar y tomar conciencia de que estas nuevas formas culturales no tocan sólo la superficie de la educación, sino que apuntan a su estructura profunda. Tenemos que ser capaces de generar ideas, desarrollarlas, descubrir nuevos modos de "leer" el mundo, de resolver problemas y de proponer soluciones. La incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información en la educación constituye un reto, pero también una importante oportunidad.

Cumplir con esta tarea exige, además de una buena base de conocimientos científicos, que el profesor desarrolle nuevas competencias que podríamos encuadrar en cuatro ámbitos: **competencia científica, competencia didáctica, competencia tecnológica y competencia tutorial.**

- La **competencia científica** implica manejar con profundidad los contenidos (conceptuales, procedimetales y actitudinales) de la materia. Con la presencia de las nuevas tecnologías o sin ellas, es imposible ser un buen docente, orientar al alumno, sugerir las posibles vías de acceso a la información, tutorear sus aprendizajes, etc., sin un buen conocimiento de los contenidos.
- La **competencia didáctica** supone la capacidad para seleccionar, jerarquizar y secuenciar contenidos, tanto para clases tradicionales como para su empleo en los nuevos escenarios de la información y la comunicación.
- La **competencia tecnológica** abarca la disponibilidad para utilizar medios y recursos a fin de facilitar y favorecer el proceso de enseñanza, sabiendo que se puede elegir –según el tipo de contenidos, el contexto de enseñanza y las características de los alumnos– desde los más tradicionales hasta los de más reciente aparición Incluye, además, el conocimiento de las características de los medios, las condiciones de uso, las ventajas e inconvenientes de su aplicación, los requisitos para su empleo correcto y adecuado, etc.
- La **competencia tutorial** implica tanto la capacidad de orientar y motivar a los alumnos para que desarrollen autónomamente su propio proceso de aprendizaje con las tecnologías, existan instancias de retroalimentación; como la de integrar y conducir las intervenciones de cada uno, ayudando a sintetizar, reconstruir y desarrollar las problemáticas que vayan surgiendo.

Deseo concluir estas consideraciones sosteniendo la necesidad de encarar una formación de docentes basada en una reflexión crítica que les permita afrontar el uso de los medios de forma comprensiva, dando lugar a nuevas maneras de organizar y planificar las actividades, los contenidos y el espacio físico del aula. Es fundamental asegurar una formación que posibilite aprovechar las potencialidades educativas que brindan las nuevas tecnologías y fomente una mentalidad abierta al cambio y la innovación en aras de contribuir a la permanente mejora de la calidad educativa.

Por eso, propongo que se familiarice a los futuros docentes de Lengua en su formación inicial con los siguientes recursos:

a) Recursos en línea

- Foros de discusión, páginas de ***news***, listas de correo, grupos de noticias para intercambio de opiniones y colaboración.
- Páginas con ejercicios específicos para desarrollar en línea.
- Páginas sobre lengua normativa y corrección lingüística.

b) La página de la Real Academia Española

- Biblioteca de diccionarios académicos en línea.
- El Diccionario 2001 (22ª edición) integrado en Internet y el avance de la 23ª edición.
- El Diccionario Panhispánico de Dudas
- Consultas lingüísticas.
- Ortografía.
- Conjugador verbal.

c) Edición digital

- Archivos digitalizados de textos.
- Formas de búsqueda y recuperación de materiales específicos.

d) Diccionarios en CD y DVD

- El Diccionario de uso del español de María Moliner.
- Diccionarios escolares.
- La edición en DVD del Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española realizado por la Real Academia Española.

Entiendo que las palabras de la Ministra de Educación de Chile constituyen una excelente síntesis de lo escrito en este apartado:

la capacidad de los profesores para manejar una enseñanza insertada [...] en el mundo de las tecnologías de la información y comunicación es limitada. Hay quienes sostienen (por ejemplo, Larry Cuban, historiador de la educación) que esto se debe a que a través de toda la historia de la educación, el fracaso de la introducción de tecnologías de diverso tipo en la educación obedece a que no cambia sustancialmente ni la cultura de la escuela ni la cultura docente propiamente tal.

En verdad, el gran desafío del mundo actual es descubrir los modos para ir produciendo cambios profundos en los esquemas con que los docentes y la escuela representan su quehacer educativo. Esta tarea no es una tarea fácil. Supone no sólo el cambio de los que estudian pedagogía (que ya traen su propia visión de la escuela aprendida en sus años como estudiantes) sino el cambio en quienes los preparan. Y este cambio, no se produce por la simple introducción del computador en la sala de clases. De ahí que sea importante producir experiencias de aprendizaje docente en que se entrelace el acceso a los computadores y programas electrónicos a Internet, con una formación pedagógica que se centre en una visión del aprendizaje como proceso de construcción significativa de conocimientos. Eso significa que los futuros profesores o los profesores en servicio necesitan disponer de oportunidades de experimentación, de creación de materiales para ilustrar temas de aprendizaje diversos; significa que pueden también aprovechar la tecnología para trabajar en conjunto con otros profesores en la creación de materiales de enseñanza relevantes. Los profesores necesitan poder estudiar cómo aprenden sus alumnos en estos contextos (Discurso pronunciado en el "Encuentro de Informática en la Formación Inicial Docente", por la Sra. Mariana Aylwin, Ministra de Educación de Chile, Universidad de Los Lagos, 18 de abril de 2001).

BIBLIOGRAFÍA

AVENDAÑO, F. (2005) *La cultura escrita ya no es lo que era. Lecturas, escrituras, tecnologías y escuela.* Homo Sapiens, Rosario.

CASSANY, D. (2006) "Leer en la pantalla". En: *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.* Anagrama, Barcelona. 🕮

CEBRIAN, M. (1997) "Nuevas competencias para la formación inicial y permanente del profesorado". En: *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa,* Nro. 6. 🕮

FERRES, J. (2000) *Educar en una cultura del espectáculo.* Paidós, Barcelona. 🕮

FILMUS, DANIEL (1998) "El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico-tecnológicas". En: FILMUS, D. (Comp.) *Para qué sirve la escuela.* Grupo Editorial Norma, Buenos Aires. 🕮

HOPENHAYN, M. y E. OTTONE (1999) *El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI.* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

HUERGO, J. A. y M. B. FERNANDEZ (2000) *Cultura escolar, cultura mediática/interacciones.* CACE, Colombia.

SANCHO, J. M. y L. M. MILLAN (1995) *Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación: un diálogo necesario,* M.C.E.P, Sevilla. 🕮

YANES GONZALEZ, J. y M. AREA MOREIRA. "El final de las certezas. La formación del profesorado ante la cultura digital", Universidad de La Laguna, en: http://www.us.es/pixelbit/art102.htm.